

# **El Compromiso Social Fundador y las Propuestas Pedagógicas Motivadas por las Exigencias Legales, Conceptuales y Contextuales en la Última Década de las Facultades de Educación Adscritas a Ascofade**

**Capítulo Antioquia- Chocó**

**Informe de Investigación**

**Fase 1**

**Docentes investigadores:**

Carmen Tulia Cano Álvarez	Universidad Católica de Oriente
Diego Alejandro Muñoz Gaviria	Universidad de San Buenaventura
Gélver Pérez Pulido	Corporación Universitaria Adventista
Jorge Iván Ríos Rivera	Universidad Pontificia Bolivariana
Juan Leonel Giraldo Salazar	Universidad de Antioquia
Julia Victoria Escobar Londoño	Corporación Universitaria Lasallista
Libia Elena Ramírez Robledo	Fundación Universitaria Luis Amigó

**Medellín, marzo de 2009**

AA  
0603  
E2

Donación: Decano Facultad de Ciencias

## Tabla de Contenido

---

PRESENTACIÓN.....	13
1. Una Mirada Hermenéutico - Reconstructiva Sobre el Quehacer de las Facultades de Educación Adscritas a Ascofade. Capítulo Antioquia – Chocó .....	17
1.1. Introducción .....	17
1.2. Contexto histórico de emergencia de las facultades de educación.....	21
1.3. Hitos históricos de las facultades de educación .....	22
1.3.1. El compromiso social: ¿qué sociedad? ¿qué responsabilidad? .....	22
1.3.2. Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación?.....	26
1.3.3. Exigencias conceptuales, contextuales y legales .....	33
1.4. Contemporaneidad de las facultades de educación .....	40
2. Configuraciones y Emergencias.....	43
2.1. Introducción .....	43
2.2. Compromiso social .....	45
2.2.1. Periodo de consolidación Estado Nacional (1950 – 1970): lo social como Estado Nación.....	47
2.2.2. Periodo de modernización (1970 – 1990): Lo social como industrialización, como crítica a la modernización y como formas alternativas de organización .....	50
2.2.3. Periodo de globalización (1990 – 2009): Lo social como competitividad globalizada, como crítica al neoliberalismo y como otras globalizaciones	57

2.3. Propuesta pedagógica.....	63
2.3.1. Facultades con una fundamentación pedagógico-religiosa.....	64
2.3.2. Facultades con fundamentación pedagógico – secular.....	70
2.4. Exigencias.....	80
2.4.1. Exigencias contextuales.....	80
2.4.2. Exigencias legales.....	85
2.4.3. Exigencias conceptuales.....	87
2.5. Conclusiones.....	90
Bibliografía.....	93
Anexos.....	97

## Presentación

---

La Asociación Colombiana de Facultades de Educación- ASCOFADE, y de manera puntual el Capítulo Antioquia-Chocó, se han comprometido con especial interés en retomar una mirada crítica y transformadora sobre los procesos educativos, definiendo tres líneas básicas en su plan de acción: Naturaleza pedagógica de las facultades de educación, dignificación de la profesión docente y fortalecimiento de las comunidades académicas

En este contexto presentamos el proyecto de investigación que hemos titulado: "El compromiso social fundador de las facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia - Chocó y sus propuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales en la última década". Convencidos de que esta tarea fortalecerá la investigación desde el nivel interinstitucional, en tanto logre generar comunidades de pensamiento en torno al quehacer de las facultades de educación. Esta conquista es realizable si se conserva una visión directa sobre el devenir histórico, comprendido como trayectos que brindan la idea de construcciones permanentes de identidades, que, para este caso, giran en torno a sus compromisos sociales y a sus propuestas pedagógicas.

Participamos en este proyecto siete docentes investigadores pertenecientes a las siguientes instituciones y a sus respectivas Facultades de Educación: Universidad de Antioquia, Universidad de San Buenaventura, Corporación Universitaria Lasallista, Corporación Universitaria Adventista, Universidad Católica de Oriente, Universidad Pontificia Bolivariana y Fundación Universitaria Luis Amigó; es necesario aclarar que para la recolección de información además de éstas, se incluyen la Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad Tecnológica del Chocó, la Universidad Católica del Norte, el Tecnológico de Antioquia y el Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Dos criterios orientaron la selección de las Facultades de Educación: en primer lugar, se incluyen las siete facultades que nombraron docentes investigadores y firmaron el acta de inicio; en segundo lugar, otras cinco facultades adscritas y activas en el Capítulo ASCOFADE Antioquia-Chocó, sin representación en el equipo de docentes investigadores.



Esta investigación busca reconstruir históricamente el compromiso social y las propuestas pedagógicas motivadas por las exigencias legales, conceptuales y contextuales de las facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia – Chocó, en la última década, evidenciando los retos que de ella emergen. El proyecto se desarrolla en tres fases así:

**PRIMERA FASE.** Evidenciar los compromisos sociales fundadores y las propuestas pedagógicas de las facultades de educación Capítulo Antioquia -Chocó en su devenir histórico. Es de aclarar, que esta primera aproximación se centró en la ubicación de las condiciones de emergencia.

**SEGUNDA FASE:** Reconstruir las propuestas pedagógicas (investigación, docencia y extensión) de las Facultades de Educación, Capítulo Antioquia - Chocó relacionadas con la formación de maestros y motivadas por las exigencias de carácter legal, conceptual y contextual en la última década.

**TERCERA FASE:** Proponer líneas de acción a partir de los retos reconstruidos, en las Facultades de Educación Capítulo Antioquia - Chocó, con base en sus propuestas pedagógicas (investigación, docencia y extensión)

El presente informe corresponde a la primera fase que estuvo orientado, por los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las características del compromiso social de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia – Chocó, en el momento de su fundación? ¿Qué propuestas pedagógicas animaron la emergencia de las facultades? ¿Qué exigencias legales, conceptuales y contextuales favorecieron la fundación de las facultades de educación?

El informe está conformado por dos capítulos así: El primero presenta una mirada hermenéutico - reconstructiva sobre el quehacer de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE y, el segundo presenta un contexto histórico de emergencia y los hitos históricos de las facultades de educación, denominado configuraciones y emergencias.

Esperamos que esta investigación se profile, en el contexto colombiano, como un significativo aporte que contribuya a la autorreflexión del sistema educativo y a la reconstrucción histórica de las facultades de educación, recuperando así el saber pedagógico como autorreferencia fundamental. La comprensión de las resignificaciones y de las reconstrucciones otorgadas por instituciones como las Facultades de Educación, es un campo abierto para la generación de nuevos discursos y las prácticas en relación con la educación y la formación, genera proposiciones de nuevos lenguajes y

prácticas, posibilita develar las profundas contradicciones del discurso que sustenta la idealidad de las reformas y la sutileza de sus contrasentidos y, permite evidenciar nuevas maneras de intervenir las realidades educativas en contextos cambiantes.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded

# **1. Una Mirada Hermenéutico - Reconstructiva Sobre el Quehacer de las Facultades de Educación Adscritas a Ascofade**

---

## **CAPÍTULO ANTIOQUIA - CHOCÓ**

### **1.1. Introducción**

Haciendo un inicial balance sobre las apreciaciones y evaluaciones de los últimos años sobre la educación, parece que ésta estuviese atravesando una permanente conmoción o que no hubiese salido de un estado crítico, al menos si nos plegamos a esa palabra que se ha convertido en una voz insistente como una alarma permanente. Esta sensación puede estar ligada a las altas expectativas que sobre sus resultados se tienen y, en consecuencia, parece más fácil identificar la insatisfacción que la satisfacción y por ello, emerge un tácito acuerdo sobre la defectuosa calidad, pero, no se establecen consensos sobre las estrategias para afrontar y mejorar el problema.

En la búsqueda de soluciones o mejor, ante el compromiso de avanzar en el encuentro de alternativas para el mejoramiento y bajo una premisa orientadora que concibe la educación, en su tarea ontológica de reconciliar al ser humano con el entorno, consigo mismo y con los otros, en un propósito grande de construir cultura; abordamos la realización de este proyecto pensando en reconstruir, históricamente, la función social de las Facultades de Educación, identificando sus tendencias y propuestas pedagógicas de la última década. Para cumplir con nuestra labor, determinamos tres fases y hoy damos cuenta de la primera de ellas. En términos generales, presentamos cada fase, las sintetizamos en las siguientes preguntas de acuerdo a su intención:

1. ¿Cuál era su compromiso social en el momento de su fundación y cómo ha respondido a él, con su propuesta pedagógica?



2. ¿Cuál ha sido su propuesta pedagógica en relación con la formación de maestros, desde la perspectiva de las tres funciones del quehacer universitario: investigación, docencia y extensión?
3. ¿Cuál es el reto actual de las Facultades de Educación, en términos de lo que ha sido su propuesta pedagógica y las perspectivas para articularse al devenir de la sociedad?

Ahora, ¿Por qué tal pregunta para la primera fase? Porque consideramos que, en la educación, tiene un indiscutible significado el aporte de la dialéctica clásica que sostiene la importancia de reinterpretar el pasado para perfilar el presente y delinear futuro, es decir, que para una Facultad de Educación, la tarea de poner en relación su pasado, su origen, con el presente puede convertirse en una realización crucial para su función y su lugar histórico, reconociendo sentido y nombrando lo posible y, si esta labor la cumplen, simultáneamente, un grupo significativo de Facultades, entonces, un horizonte promisorio y esperanzador podrá fecundar en nuestro escenario socio – cultural.

Movidos por este presupuesto teórico, identificamos dos inquietudes, las cuales presentamos de manera concreta, así:

- La pedagogía se ha venido distanciando de la educación y, en su discurso, “el diálogo entre maestro y discípulo, ese juego de escondite en el que las personalidades se buscan y se afrontan a través del laberinto de las instituciones, sigue siendo uno de los muy raros recursos de una pedagogía auténtica” (Gusdorf, 1979:54)

La pedagogía se ha venido distanciando de la educación como si ésta fuese de segundo renglón y, en su discurso, el diálogo entre maestro y discípulo- ese extraño y asombroso juego de escondite y de encuentro en que dos personalidades asimétricas se buscan y se afrontan en el laberinto de una institución- se convierte en un raro objeto para el pensamiento pedagógico.

- Los procesos que, en términos de ajuste a las perspectivas de relación entre el mercado y la sociedad del conocimiento, ha vivido cada Facultad de Educación.

Estas demandas, cuando se responde ciegamente a ellas, extravían la función educadora de las facultades de situar a los estudiantes en un horizonte amplio para la vida comunitaria.

La primera inquietud subraya un aspecto que puede estar presentando una compleja incidencia en los resultados que debe alcanzar la educación en



el marco socio – cultural, en tanto ese perceptible divorcio entre la pedagogía y la educación se convierte, posiblemente en una limitante que prejuzgue la confianza en la función mayor de las Facultades de Educación cual es la formación de maestros a partir de las tres dimensiones del quehacer universitario, a saber, extensión, docencia e investigación.

La inquietud sobre la perspectiva mercado y sociedad de conocimiento, se fundamenta en los imperativos que tienen, para la educación los conceptos estructurantes de las políticas sociales y que, desde acuciosos llamados sobre rendimiento, eficiencia y competitividad, movilizan modificaciones y adaptaciones que conducen, lo que en la planeación se corresponde con las políticas educativas, en una orientación que niega los direccionamientos de algunas décadas atrás, cuando la educación era orientada y conducida bajo otros principios como los de universalidad, homogenización y afianzamiento de la gratuidad del sistema educativo.

Entonces, estas dos inquietudes han activado, en nosotros, la realización de un importante ejercicio, cual es el de reconstruir la historia particular de cada Facultad de Educación, buscando evidenciar en ellas lo que ha sido su motivación y compromiso social, con base en su respuesta a las exigencias y demandas externas, de orden conceptual, contextual y legal y acorde con la recreación de sus principios misionales.

Así, en este primer renglón de nuestra tarea, nos conducimos por unos objetivos que buscaron identificar las características históricas que acompañaron el momento de fundación de cada Facultad, visualizando su compromiso social y reconociendo los acontecimientos o hitos decisivos en la configuración de su propuesta pedagógica relacionada con las dimensiones de investigación, extensión y docencia.

Dado lo anterior, se procederá a sustentar el siguiente supuesto: para el caso concreto de esta búsqueda, la propuesta investigativa de corte crítico que mejor enuncia su interés académico – político es la hermenéutica reconstructiva y sus bases epistemológicas y metodológicas se dirigen hacia la producción de saber pedagógico en el contexto de los intereses que dan sustento político al compromiso social de las Facultades de Educación. Dicha hermenéutica es propuesta por reconocidos autores de la teoría crítica como Jürgen Habermas y permite mostrar al menos dos renombradas posiciones teóricas: el positivismo con sus propuestas investigativas objetivantes y legaliformes; y la hermenéutica romántica con sus propuestas investigativas descriptivas e historicistas. Por lo anterior, y asumiendo como interés científico la emancipación, hemos abordado para la fase I, esta propuesta

metodológica como una conveniente manera de asumir y enunciar la postura crítica en investigación.

La hermenéutica reconstructiva<sup>1</sup>, es entendida desde la perspectiva de Jürgen Habermas<sup>2</sup> como la pretensión de recuperar los saberes sociales existentes en los trasfondos sociohistóricos de los mundos de la vida<sup>3</sup>. La idea central de dicha hermenéutica reconstructiva es, de un lado, la configuración de conocimientos teóricos que permitan trascender, sin desconocer, las experiencias concretas de cada sujeto en sus relaciones cotidianas, las cuales operan como estrategias teóricas para el incremento de la reflexividad en dichos mundos de la vida. En términos del autor:

“Reconstrucción significa que se descompone una teoría y se la vuelve a recomponer en una forma nueva, con la finalidad de conseguir mejor el fin que ella se había propuesto.” (Habermas, 1992:274)

De otro lado, se defiende la idea arqueológica de reconstruir los contextos socioculturales de producción y reproducción de saberes sociales; contextos de emergencia de saberes sociales teóricos y preteóricos, o, discursivos y extradiscursivos, lo cual significa que la hermenéutica reconstructiva se propone la generación de teorías situadas o enraizadas en contextos sociohistóricos concretos, con la idea de trascender los viejos ideales positivistas de la generalización descontextualizada, y las ilusiones de cierta idiosincrasia inalterable o esencialista.

- 1 Es de anotar que dicha hermenéutica, en los planteamientos de Habermas, no es igual a las propuestas hermenéuticas de Dilthey, Gadamer y Rorty. Al respecto escribe el autor: “Si mantenemos separadas las pretensiones de objetividad y de intensidad explicativa, podremos distinguir un objetivismo hermenéutico de una hermenéutica radical y un reconstruccionismo hermenéutico” (Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*. P 41 – 42).
- 2 Sobre la definición de la reconstrucción ver: HABERMAS, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. P 31 – 46. HABERMAS, Jürgen, *conocimiento e interés*. P 333 – 337. HABERMAS, Jürgen. *Reconstrucción del Materialismo Histórico*. HABERMAS, Jürgen. *Facticidad y validez*. P 147 – 263. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa* Vols. I y II. Taurus, Madrid, 1987.
- 3 El mundo de la vida, es entendido desde la postura habermasiana como los mundos socioculturales de la vida de la antropología cultural, y estarían configurados por tres niveles a saber: lo cultural: en cuanto acervos de conocimiento socialmente construidos, y que se encuentran disponibles en estructuras de acogida y dinámicas de reproducción cultural; lo social: como manifestación institucional de dichos referentes culturales; y lo experiencial: consistente en las formas como cada sujeto individual y colectivo vivencia acontecimientos. Al respecto ver: HABERMAS, Jürgen. *Escrito sobre moralidad y eticidad*. P 67 – 96.



Esta hermenéutica, persigue desarrollar una acción explicativa – comprensiva<sup>4</sup>, desde una mirada sistemática de las dimensiones más generales de lo social (macrosociológica), y de las más particulares (microsociológicas). Para nuestro caso, la reconstrucción hermenéutica implica al menos tres acercamientos o focalizaciones metodológicas, estos son:

## 1.2. Contexto histórico de emergencia de las facultades de educación.

Con la intención de comprender el contexto histórico de emergencia de las Facultades de Educación estudiadas, se plantearon, en concreto, los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las condiciones que permitieron la configuración histórica de las Facultades de Educación? O ¿Qué tendencias espirituales y vitales hicieron posible su aparición? Las respuestas a estos primeros interrogantes nacen de la necesidad de realizar contextualizaciones, que permitan reconstruir contextos de emergencia, de circulación y de apropiación de saberes. Tales respuestas permiten recuperar un saber social, preteórico y teórico, enraizado en los mundos de la vida de los sujetos individuales y colectivos a ser estudiados, para nuestro caso, de las Facultades de Educación adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia – Chocó, en el devenir histórico de la segunda mitad del siglo XX.

Estas preguntas y sobre todo las respuestas, se articulan a una lectura contextual que permita reconstruir las condiciones vitales de la época, lo que Mannheim<sup>5</sup> ha denominado un saber social y que para Habermas corresponde al saber preteórico, propio de la cotidianidad.

Se procede a nivel metodológico en este ítem, desde la información documental, las entrevistas y observaciones a la recuperación descriptiva

- 4 En este sentido, se retoman en la teoría crítica, algunos de los aportes epistemológicos y metodológicos de Max Weber, principalmente en lo referido al diálogo entre sociología e historia. Para este autor, la clásica discusión explicación – comprensión, puede ser salvada a la luz de la construcción de conceptos que permitan reconstruir realidades históricas concretas, y a su vez realizar comparaciones o contrastaciones con otras realidades del mismo tipo. Al respecto ver: WEBER, Max (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- 5 Recuperando para este trabajo sus aportes tanto de una sociología del saber, como de la sociología de la cultura. Al respecto ver: MANNHEIM, Karl. *El problema de una sociología del saber*. Editorial Tecnos, Madrid 1990. MANNHEIM, Karl. *Ensayos de sociología de la cultura*. Aguilar S.A. de Ediciones, Madrid 1957.

de las formas de vida propias de la época: sus costumbres, creencias, instituciones sociales, principalmente políticas y educativas, para luego, desde una historia de recepciones, intentar demarcar aquellos contextos de emergencia y **rejillas de especificación**, que posibilitaron la configuración de las facultades de educación.

### 1.3. Hitos históricos de las facultades de educación

En un segundo momento se buscó reconstruir el mundo particular de las Facultades de Educación estudiadas. Las preguntas que orientarían esta pesquisa fueron: ¿Cómo emergieron cada una de las facultades de educación estudiadas? ¿Cuáles fueron sus rasgos distintivos? ¿Cuáles han sido sus discontinuidades más sensibles? ¿Cuál es su configuración actual? Las respuestas a estos interrogantes nos ofrecerían luces para el reconocimiento de los procesos históricos – sociales que han dado paso a la actualidad. Dicha reconstrucción habría de realizarse, obviamente, a la luz de unas categorías iniciales: compromiso social, propuestas pedagógicas y exigencias conceptuales, contextuales, y legales. Es oportuno señalar que estas categorías fueron tematizadas desde los siguientes referentes conceptuales:

#### 1.3.1. *El compromiso social: ¿qué sociedad? ¿qué responsabilidad?*

En primer lugar, desde una postura conceptual de la sociología histórica, se entiende la concepción de sociedad como representaciones sociales en torno a la dignidad del ser humano, la construcción de vínculos sociales y la integración social (Di Filippo, 2003). Esta tarea toma mayor vigencia cuando se asume que lo que se quiere de la educación es justamente que sea una herramienta de integración social, es decir, que pueda desarrollar la capacidad de la persona de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse (Durkheim, 1998). Lo que implica su actualización frente al avance del conocimiento, y nuevos diálogos con interlocutores que representan fuerzas de renovación social (Habermas, 2000).

La sociedad pensada desde esta clave teórica, evidencia una adscripción a ideas de lo social situadas en el contexto de las mentalidades y saberes modernos – occidentales, que conllevan la reducción de lo social a la constitución de los estados nacionales (Giddens, 2004:23), asunto que si no se hace consciente puede llegar a limitar la capacidad heurística de la



responsabilidad social. Para demostrar la autor - reflexividad que este trabajo asume con el tema, se proponen a continuación, y desde la perspectiva del sociólogo español Josexto Beriain (1990), los siguientes supuestos conceptuales: la sociedad al ser una representación colectiva se configura a partir de la relación dialéctica existente entre las dimensiones macrosociológicas de los sistemas sociales y las dimensiones microsociológicas de los mundos de la vida. Esta concepción de sociedad ha tenido al menos tres manifestaciones: lo arqueológico – fundacional, basado en el supuesto sociológico de cierta integración en las sociedades modernas a la luz de creencias como la democracia, la industrialización y el desarrollo científico (Beriain,1990:27 – 76); lo genealógico – deconstructivo, sustentado en cierta dialéctica negativa de la modernidad, donde el desencantamiento del mundo imprime desconfianza en la misma fundamentación de la modernidad (Beriain,1990:123 – 170); por último, se presenta el momento reconstructivo, en el cual la pregunta por lo social se centra en la búsqueda de alternativas civilizatorias a las sugerencias y aporías de los momentos ya citados (Beriain,1990:171 – 212). La matriz No. 1 permite comprender las implicaciones políticas que poseen dichas manifestaciones:

### MATRIZ No 1: Tipo de sociedad según manifestación social

Manifestaciones de lo social	Arqueológico – fundacional	Genealógico – deconstructivo	Crítico – reconstructivo
Tipo de sociedad	Sociedad moderna – crédula	Sociedad en crisis – desesperanzada	Sociedad crítica – constructiva

De esta forma, las Facultades de Educación tenderían a asumir desde una perspectiva crítico – reconstructiva, diferentes posturas en torno a estas manifestaciones. Por ejemplo: se podría pensar en Facultades de Educación donde cierta concepción de sociedad moderna – crédula, devenga en un compromiso social expresado en la apuesta por la reproducción fiel del estado de cosas existentes. Facultades de Educación que comprenden la sociedad en crisis desesperanzada, siendo por ende su compromiso social una reivindicación de la capacidad de juicio o crítica al tipo de realidad existente. Por último, se puede pensar en Facultades de Educación con ideas de lo social en términos críticos – constructivos, donde el compromiso social sería la crítica al estado de cosas existentes, pero complementada por unas disposiciones a la acción capaces de ofrecer alternativas sociales y políticas.

Como segunda orientación crítica, basada en la antropología pedagógica, se encuentra la posible tematización de la responsabilidad social

de las Facultades de Educación en el contexto histórico de la crisis de la modernidad (Duch, 1998), con problematizaciones concretas en torno a las siguientes dimensiones socioculturales:

La co-residencia pregunta políticamente sobre el lugar de lo público en las Facultades de Educación y el compromiso de ésta con el territorio. Se enfatiza en la necesidad que tiene el ser humano de ser acogido dada su debilidad y desamparo desde el nacimiento, siendo por ende, el tema de la confianza un asunto central de este cuestionamiento político. En esta perspectiva, el compromiso social de las Facultades de Educación se asocia a la configuración de confianzas en torno a las relaciones pedagógicas – políticas agenciadas.

La co-trascendencia interroga la posibilidad de creer en mundos posibles. Permite ubicar en el campo de la responsabilidad social, la tendencia cualificadora de la vida y la significación que adquiere el ser humano cuando permite el mejoramiento de los otros. Para el caso de las Facultades de Educación, el compromiso social asume la reivindicación de ideales de sociedad y sujeto, que operan como fines formativos que orientan las acciones políticas – pedagógicas.

La co-descendencia cuestiona las transmisiones culturales. Desde la responsabilidad social se aporta; al legado que se va dejando de generación en generación y que, a manera de tradición, va configurando lo social. Las Facultades de Educación encarnarían desde esta perspectiva, historicidades que dan sentido a unas maneras muy concretas de comprometerse socialmente a través de sus confianzas y sus utopías. En la matriz No. 2 se pueden contrastar tales posturas, en ella se sintetiza lo aquí expuesto.

### **MATRIZ No 2: Aspectos pedagógicos – políticos según dimensiones antropológicas**

<b>Dimensiones antropológicas</b>	<b>La co-residencia</b>	<b>La co-trascendencia</b>	<b>La co-descendencia</b>
Aspectos pedagógicos – políticos	<b>Confianza</b>	<b>Utopía</b>	<b>Tradicición</b>

Partiendo del campo de emergencia configurado por las anteriores reflexiones, se puede comprender la responsabilidad social como:



Los aportes que un agente, con plena consciencia de su quehacer o estar en el mundo, realiza a través de formas de acercamiento y circulación de posturas o capitales en torno a la confianza, la utopía y la tradición, al interior de un determinado campo de fuerzas en tensión entre: la credulidad, la desesperanza y la construcción.

Para el caso específico de este texto, el agente se asume como las Facultades de Educación que agencian acciones y relaciones sociales – pedagógicas en campos de saber – poder como: el campo legislativo, el campo de las ciencias sociales y humanas y el campo administrativo. Esta idea de la responsabilidad social permite reconocer la función constructiva de las Facultades de Educación, trascendiendo su reducción de simples autómatas reproductores de la cultura.

Por lo anterior, se puede concluir que el tema del compromiso social de las Facultades de Educación, en contextos actuales signados por la crisis y la contingencia, ha de repensar la función social de los maestros más allá de su labor como instructores y tiene que ver no sólo con su rol en el entramado social, sino con su compromiso con los estudiantes, en una interacción de cómplices en procesos formativos.

Ser cómplices permite reconocer la relacionalidad pedagógica como asunto vital en la configuración educativa y formativa de las Facultades de Educación, una primera misión del compromiso social que puede enunciarse como Paideia. Sin embargo, para que no sea tan sólo retórica, debe asumirse como política – politeya (Fullat, 1994). Así, el paso de la Paideia a la politeya, es el paso de la intención al compromiso. En este sentido, la relación Paideia – Politeya implica en términos del compromiso social, el reconocimiento de posturas formativas y políticas que tienden a la legitimación social de las Facultades de Educación. Dicha legitimación opera en la siguiente lógica: tras los perfiles o ideales formativos de las Facultades de Educación existe un ideal de ser humano y sociedad, los cuales en clave política, devienen en propuestas y acciones públicas en torno a su realización histórica.

Por lo anterior, el compromiso social ha de ser asumido por las Facultades mediante la reflexión permanente y sistemática para visualizar las crisis y sus caminos de atenuación. Se requiere un espíritu que permita rescatar de la segregación a otros seres humanos y que les posibilite realizarse humanamente, según su propia dignidad, y en consecuencia intervenir activa y poderosamente en los procesos históricos y sociales que enfrentan. Este interés formativo requiere que se avance hacia un juicio crítico, reflexivo y creativo como asunto de base para la configuración de

sujetos que se deciden, por una sociedad que se preocupa por reconocer o evaluar los signos de los tiempos, como por ejemplo, las demandas y las abruptas transformaciones que a la educación le reclama la crisis de la modernidad.

### **1.3.2. Propuesta pedagógica: ¿Qué formación? ¿Qué educación?**

Buscando articular el concepto compromiso social con la responsabilidad política, en torno a la formación de maestros como figuras con representación social; este trabajo asume la categoría de propuesta pedagógica, concebida como una manera abierta, dinámica y compleja de pensar las instituciones educativas “que permite empoderar al maestro atacando la raíz misma de la subalternidad intelectual, ese carácter de saber sometido, funcional de la tecnología educativa que ha sido asignada al saber pedagógico” (Echeverri y Zuluaga, 2003:122)

Esta relación entre propuesta pedagógica y formación de maestros críticos se gesta como alternativa del compromiso social de las Facultades de Educación a partir, sobre todo, de las reformas educativas derivadas de la concepción tecnológica de la educación. En este sentido, será fundamental reconocer la función política y pedagógica del Movimiento Pedagógico como un movimiento crítico, configurado en la década del ochenta, resistente a un modelo pedagógico estándar para todas las instituciones de educación superior, orientado por dispositivos de control social cercanos a las tendencias del mercado. La lucha será, en lo fundamental y como manifestación del compromiso social, reivindicar la historicidad que tiene cada una de las instituciones educativas y las particularidades de los contextos históricos, sociales y culturales a los que pertenecen. Al respecto plantea el investigador Marco Raúl Mejía:

“Todos los remesones educativos del momento, lo fueron de una globalización, que había cambiado su patrón de acumulación, y se acomodaba a una nueva manera de estructurar la sociedad. Para ello comenzó a construir una dirección multilateral a este proceso. El Banco Mundial dejó de ser banco de promoción de sectores productivos, para dedicar una buena parte de sus recursos a coordinar y dirigir la mayoría de los cambios educativos, construyendo unas tecnocracias internacionales que fueron produciendo un proyecto homogéneo sobre la educación centrada en estándares y competencias, declarando el hecho educativo como técnico, sin ideología y sin política”. (2004:1)



En este contexto, se torna necesario reconstruir, grosso modo, algunas de las concepciones pedagógicas que ayudaron a configurar lo que los profesores Echeverri y Zuluaga denominan Campo Conceptual de la Pedagogía. Estos planteamientos se actualizan como idearios de la lucha y del reconocimiento del compromiso social de los maestros en tres sentidos: como un saber de orientación política - epistemológica a los maestros y a las instituciones formadoras de formadores; como una configuración social, que permite el desvelamiento y reconstrucción de las orientaciones, prácticas e ideales que una determinada sociedad asigna a su reproducción o educación; y como una propuesta que delimita las formas legítimas de ejercer el oficio del maestro en los contextos sociales existentes.

La primera perspectiva, representada por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica expresa que: "la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como también al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (Echeverri y Zuluaga, 2003:111) En este sentido, el profesor Echeverri define la pedagogía como "una disciplina en la que se mueven coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas, lo cual no impide que ella tenga un campo autónomo en varios sentidos: histórico, epistemológico, experimental y comunicativo" (2003:183) De estas definiciones de pedagogía, en las que se perciban dispersiones en torno a la formación y la educación, se propone como articulador del campo pedagógico, el concepto de saber pedagógico.

Para Olga Lucía Zuluaga, el saber pedagógico no hace referencia a una teoría en particular, tampoco a una serie de conceptos desarticulados, sino más bien a un concepto metodológico delimitado por la manera como se hacen los análisis en la práctica pedagógica para que posibiliten la articulación de tradiciones y de conceptos, con respecto a la escuela, al maestro, a la instrucción, a la enseñanza y la formación del sujeto. Así, el saber pedagógico es un concepto metodológico que permite reunir discursos referidos a la educación y a la formación, que posibilita identificar los idearios y praxis desde los cuales se puede reivindicar el compromiso social de maestros e instituciones formadoras de formadores. Lo anteriormente expuesto permite afirmar que, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiera materialidad; en tanto esta rebela como los conocimientos entran en acción, en una sociedad determinada.

En esa misma perspectiva se ubican los planteamientos del Grupo Federici, con las voces de: la profesora Eloisa Vasco (1999) para quien la razón de ser de la pedagogía es el acto pedagógico; y la del maestro Carlos

Eduardo Vasco para quién la pedagogía es “el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica y de otras prácticas y disciplinas que intercalan con su que-hacer” (1999: 119)

Igualmente pueden situarse, en este mismo sentido los planteamientos del profesor Vladimir Zapata para quién la pedagogía “es un discurso con un corpus conceptual resultante de la reflexión sobre la formación, cuando ésta es hecha ex profeso, con intencionalidad explícita en un escenario construido para ello (formal y no formal) y con actores y rituales (maestros y alumnos)” (1993:43 ) y los del profesor Rafael Flórez quién afirma que la pedagogía “es una disciplina socio-humanística que estudia y propone estrategias para la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta lograr su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre, proceso que está subordinado a la meta de la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización” (1993:45) .

En las concepciones de esta primera perspectiva del movimiento pedagógico, se evidencian diversas categorías de análisis que dan cuenta del énfasis que hoy se da a la enseñanza y que expone la necesidad de asignar un estatuto epistemológico a la pedagogía, particularmente a través de su historicidad.

La segunda perspectiva hace referencia al conjunto de enunciados que orientan el oficio del maestro. Desde ésta “la pedagogía es un discurso que permite reconocer el sentido de la actividad del educador” (Mockus y otros 1997:4). Se diferencia de la primera, porque en esta segunda la pedagogía más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante no sólo para los docentes sino también para los alumnos, la comunidad local, la sociedad civil y el Estado, para cualificar la educación, apropiando y elaborando formulaciones tanto políticas como pedagógicas.

Desde esta segunda perspectiva Aracelly De Tezaños considera que la actividad teórico-práctica cumple un papel fundamental en la formación de maestros y que tal actividad es la que permite generar saber pedagógico. Esta reflexión sobre la realidad escolar se entrecruza con otras prácticas sociales, y con otras biografías particulares de los maestros y de los alumnos.

La tercera perspectiva delimita las formas legítimas de ejercer el oficio de maestro: “Una pedagogía correspondería a una cierta delimitación de modos de enseñar, considerados válidos dentro del conjunto amplio de todos los posibles modos de enseñar” (Mockus y otros, 1997; 16), también este



sentido está presente en los trabajos del profesor Mario Díaz, quien habla de “un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas pedagógicas”, la pedagogía se asume como “un dispositivo para la producción, reproducción o transformación de la cultura y los procesos de socialización” (1999:40)

La pedagogía asume así, una dimensión simbólica generativa de formas de cultura, de relación social, de saber, de experiencia y subjetividad, constituyéndose en un dispositivo cultural que, de manera sutil, reproduce las formas de ejercicio del poder pero que también se transforma en razón de los cambios que se producen en los contextos económicos, políticos, sociales y culturales.

En este sentido, la propuesta del grupo que coordina el profesor Mockus (1997), intenta convertir la pedagogía en una disciplina reconstructiva del saber cómo, empírico e intuitivo, en un saber de carácter, teórico. En sus planteamientos los autores se apoyan en los trabajos de Habermas sobre la pragmática universal que pretende “explicitar las reglas más generales que dan cuenta de un saber cómo dominado por los hablantes, que les permite incorporar oraciones en relación con la realidad, de tal manera que puedan asumir funciones de representación, expresión de intencionalidades y establecimiento de relaciones interpersonales legítimas, expresándose así su competencia comunicativa” (Mockus y otros,1997:19)

Estas tres tendencias evidenciadas en la fundamentación teórica y política de la praxis pedagógica y del compromiso social, asumidos por el Movimiento Pedagógico en sus expresiones universitarias, principalmente aquellas asociadas a las Facultades de Educación; pueden ser vistas a la luz de las ideas expuestas en torno a la responsabilidad social, como miradas a la formación y a la educación, a partir de unas determinadas concepciones de sociedad. La matriz No. 3 representa estas relaciones.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded

**MATRIZ No 3: Compromiso social y concepciones de educación**

<p>Manifestaciones sociales</p> <p>Dimensiones antropológicas</p>	<p>Arqueológico – fundacional:</p> <p>utopías sociales favorables al proyecto moderno</p>	<p>Genealógico – deconstructivo:</p> <p>matiz desesperanzador - trágico, en el cual la existencia cotidiana de los sujetos deviene en instrumentalización o colonización por parte de disposiciones funcionales de los sistemas sociales</p>	<p>Crítico – reconstructivo:</p> <p>reivindicación de formas de organización social favorables a la participación política de sus miembros, a la justicia social y a la deliberación</p>
<p>Co-residencia: confianza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación como reproducción social</li> <li>• La educación como estrategia de movilidad social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación como incremento de la reflexividad</li> <li>• La educación como desencantamiento del mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación como transformación social</li> <li>• La educación como liberación</li> </ul>
<p>Co-trascendencia: utopías</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La modernización social</li> <li>• El proceso de civilización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la circulación del poder</li> <li>• la resistencia humana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La emancipación humana</li> <li>• La reconfiguración del ágora</li> </ul>
<p>Co-descendencia: tradición</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuraciones sociales disciplinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuraciones sociales en crisis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configuraciones sociales alternativas</li> </ul>
<p>Expresiones políticas pertinentes</p>	<p>Propio de las tendencias pedagógicas y políticas de la Tecnología Educativa</p>	<p>Propio de las posturas pedagógicas y políticas de las teorías de la dependencia y el marxismo ortodoxo</p>	<p>Propio de las alternativas y fundamentaciones pedagógicas y políticas del Movimiento Pedagógico</p>



Estableciendo relaciones entre el compromiso social y las propuestas pedagógicas, según el esquema anterior, las Facultades de Educación asumen, de forma explícita o implícita, adscripciones históricas a estas tres tendencias pedagógicas:

En primer lugar, concepciones de la formación y la educación coherentes con unas representaciones de la sociedad en su manifestación arqueológica - fundacional, expresada en la tecnología educativa. En estas posturas, la confianza, las utopías y la tradición giran en torno al disciplinamiento y a la reproducción de la sociedad vigente. Las Facultades de Educación que, históricamente, encarnan esta postura, se reconocen como funcionales en los procesos de modernización y tecnificación.

En segundo lugar, concepciones de la formación y la educación pertinentes a las representaciones de la sociedad en su manifestación genealógica - deconstructiva, expresada en las teorías de la dependencia y el marxismo ortodoxo. En estas posturas, la confianza, las utopías y la tradición se basan en la crítica y el desvelamiento de la crisis de la sociedad actual. Las Facultades de Educación que, históricamente, encarnan esta postura, aparecen como críticas y resistentes a los procesos de modernización y tecnificación.

Por último, en tercer lugar, concepciones de la formación y la educación pertinentes a las representaciones de la sociedad en su manifestación crítico - reconstructiva, expresada en las posturas del Movimiento Pedagógico. En esta perspectiva, la confianza, las utopías y la tradición se basan en la crítica y en la búsqueda de alternativas educativas y formativas, relacionadas con la crisis de la sociedad actual. Las Facultades de Educación que históricamente encarnan esta postura, emergen como instituciones críticas y constructivas - propositivas a los procesos de modernización y de tecnificación.

En la lógica propuesta por esta última tendencia, la concepción de sujeto desde un horizonte crítico, se sustenta en la consideración del ser humano como un ser inacabado y en permanente construcción, con capacidad reflexiva y crítica, que le posibilitan autonomía y creatividad para interactuar con los otros y con lo otro a fin de transformarse a sí mismo, a la sociedad y a la cultura. En este horizonte, la formación es inherente en su sentido profundo a "adquirir forma o mantenerse en ella y pertenece a las condiciones de existencia de un ser no terminado, es decir, que está siendo, como un mantenerse abierto a lo posible, a lo que no se es pero que se puede llegar a ser, ya que el ser no es estático, está formándose, adquiriendo forma y en ese hacerse se identifica el hombre como "ser devenido".

Se trata de una perspectiva que centra la responsabilidad formativa en el sujeto como artífice de su propia construcción para lo cual la pedagogía se convierte en una estética y en una política de la formación personal y colectiva donde se interconecta la existencia, en tanto singularidad, con el entramado de los vínculos interpersonales que genera la diversidad social, política, religiosa y cultural.

En este sentido la educación se concibe como un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de cada dimensión del ser humano; es un proceso permanente de formación; es un proceso inherente a “adquirir forma” y a mantenerse en ella. Así, la educación entendida como proceso de formación humano integral se centra en la persona, en sus valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas para nuevos aprendizajes tales como: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a emprender, aprender a convivir y aprender a trascender.

Para conseguir la realización histórica de estos ideales a partir de la propuesta pedagógica crítica, asumidos por el Movimiento Pedagógico, se torna necesario concebir un tipo de maestro como:

“Investigador cuya práctica profesional docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación, de experimentación y de cambio, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende; interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión” (Saneugenio y Escontrela, 2000:29)

De esta manera, es necesario que el maestro deje de verse a sí mismo como un simple aplicador de técnicas y transmisor de contenidos, atributos propios de la tecnología educativa, y se asuma como investigador que apunta a transformar su práctica, sometiéndola permanentemente a la crítica y a la reflexión. De allí, la defensa del maestro investigador, en tanto la investigación pedagógica se conciba como una interacción permanente de la teoría pedagógica con la práctica docente, experiencia que abre un campo ilimitado en el cual se requiere mirar las propias prácticas educativas y sus contextos históricos de manera crítica.

En consecuencia, en el cruce conceptual y metodológico existente entre el compromiso social y las propuestas pedagógicas, haría falta reconstruir de forma crítica, las exigencias que estructuran un determinado contexto conceptual, legal e histórico – social.



### **1.3.3. Exigencias conceptuales, contextuales y legales**

Seis conceptos que han sido estímulos nuevos en el escenario de la educación, y que han ganado presencia en la última década, activando la producción de los más actuales discursos así como también han motivado perceptibles incorporaciones y cambios en la orientación y aplicación del currículo en las Facultades de Educación, las cuales han dado respuesta, con visible interés, a las demandas que se van desprendiendo de la dinámica socio – histórica actual. Estas seis exigencias conceptuales son:

- a). Una activación de la pedagogía, la educación y la didáctica, animada por amplias discusiones y producciones del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, además de búsquedas motivadas por la fuerza que ha tomado, de manera simultánea, la investigación tanto desde los postgrados como desde la dinámica curricular. Algunas de las reivindicaciones pedagógicas y políticas adscritas a esta exigencia son: Un interés, generalizado en reconocer y actualizar el pasado de la pedagogía, la educación y la didáctica. Un llamado insistente por unas respuestas acuciosas, que pretenden explicar y clarificar, de manera necesaria, las diferencias entre educación y pedagogía. Y la movilización y producción de pensamiento en torno a la didáctica, buscando delimitación y precisión conceptual (método, metódica, técnica, estrategia...)
- b). Las relaciones entre interdisciplinariedad – multidisciplinariedad – transdisciplinariedad, en el campo pedagógico como aspectos centrales de la complejidad educativa. En el devenir de la educación, la pedagogía ha debido sincretarse o dialogar con otros saberes, asumiendo de esta manera una figura transdisciplinaria y compleja. Así, los paradigmas de la complejidad en pedagogía obligan a aprehender lenguas, teorías y métodos de otras disciplinas, para ampliar sus perspectivas y agregarle información y complejidad a la educación, que al mismo tiempo, deja de ser objeto para constituirse en un sistema – objeto, abierto, dinámico y reflexivo; un sistema cerrado en su organización y dinámico en sus transformaciones.
- c). La investigación y sus vínculos con la academia y la extensión. Fue de manera rápida que se extendió la idea de que la modernización de la Universidad exige que ella no sólo sea transmisora de conocimiento sino que también sea su generadora, y que esto se logra si la investigación se asume como el eje de toda la vida académica de la institución. Se asumió como un imperativo, como una tarea impostergable e inmediata la necesidad de estimular la actividad investigativa de los profesores y

de los estudiantes. En esta perspectiva se considera indispensable que el maestro cuente con un perfil de investigador, asociado a su quehacer pedagógico.

- d). La etnoculturación y la inclusión. Estos temas a partir de la constitución de 1991, han incentivado, de manera progresiva y, con pronunciados efectos en la educación, el etnoculturalismo y la inclusión, buscando superar cualquier expresión discriminatoria y asegurando la presencia, sin distingo alguno, de todos los participantes en el escenario educativo.
- e). La evaluación y los procesos de calidad. La acreditación, los estándares de calidad, las competencias y lineamientos curriculares y el concepto “calidad de la educación”, se han convertido en exigencias contemporáneas para los nuevos rumbos del sistema educativo. El asunto de la calidad de la educación y, ahora la excelencia, se convirtieron en una preocupación fundamental ante los lánguidos resultados de los últimos veinte años, resultados surgidos, objetivamente, de pruebas y también de las investigaciones que se han activado en el campo de la educación, y:
- f). La educación y la comunicación como nuevo campo temático e investigativo. Los cambios vertiginosos que se están produciendo en la sociedad han solicitado propuestas y respuestas por parte de los agentes sociales, entre ellos los maestros y los comunicadores hacia una definición de acciones que ayuden a mediar entre las estructuras sociales, políticas, económicas y las esferas educativas. Para ello han surgido aplicaciones y recomendaciones didácticas que buscan señalar y asesorar sobre las formas de asimilar la nueva perspectiva mediática y el aprovechamiento efectivo de las bondades y fortalezas que ofrecen la informática y demás herramientas que han ganado presencia y que, se han convertido en apoyo, prácticamente fundamental, en la educación.

Estas seis exigencias conceptuales adquieren la dimensión de condiciones de época, gracias a las dinámicas y procesos de globalización. Así, la globalización será la principal exigencia que deberán enfrentar las Facultades de Educación, a partir de sus compromisos sociales y de sus respectivas propuestas pedagógicas.

En una lectura crítico – reconstructiva, se puede exponer que los fenómenos globalizadores que vive el mundo, condicionan la realidad social, política, económica, cultural y educativa. A fin de responder a las transfor-



maciones del contexto socioeconómico, político local y del entorno regional y mundial, los sistemas educativos, transforman sus políticas y su forma de regulación.

Los procesos de globalización del capital y, más en general, la expansión e intensificación de las prácticas e interacciones internacionales, están cambiando las bases del derecho moderno, y sumado a lo anterior se presentan ambivalencias en el fenómeno de la globalización que se manifiestan en el campo jurídico, así lo indica Boaventura de Sousa cuando afirma que el proceso de globalización es dispar y asimétrico y que presenta consecuencias muy diferentes y a menudo contradictorias en el centro y la periferia del sistema mundial. Para este autor, la globalización es “un proceso a través del cual una determinada condición o entidad local amplía su ámbito a todo el globo y, al hacerlo, adquiere la capacidad de designar como locales las condiciones o entidades rivales”. Para explicar las asimetrías, distingue cuatro formas de globalización: localismo globalizado<sup>6</sup>, globalismo localizado<sup>7</sup>, cosmopolitismo<sup>8</sup>, herencia común de la humanidad<sup>9</sup>. Para profundizar en este asunto, la traducción de estos fenómenos de globalización en el campo jurídico lleva el autor a distinguir siete tipos de transnacionalización jurídica, identifica cada una de las formas de globalización definidas por el autor de María de Lourdes Sousa<sup>10</sup>.

El asunto preocupante se presenta cuando la globalización impacta lo educativo únicamente bajo la influencia de la tendencia general de adapta-

- 6 “El Localismo globalizado es un proceso por el cual un fenómeno local es globalizado con éxito; generalmente, la globalización de prácticas locales se origina en el centro del sistema mundial y son después expandidas y diseminadas a la periferia y a la semiperiferia.
- 7 El Globalismo localizado es el impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales sobre las condiciones locales.
- 8 El Cosmopolitismo hace alusión a la organización transnacional de los Estados-nación subordinados, las regiones, las clases y grupos sociales y sus aliados, en defensa de intereses percibidos como comunes, aprovechando las posibilidades para la interacción transnacional creadas por el sistema mundial.
- 9 La herencia común de la humanidad. La idea detrás de este concepto es que hay entidades naturales que pertenecen a la humanidad entera y que todos los pueblos tienen derecho a opinar y participar en el manejo y la distribución de sus recursos. Cinco elementos son asociados usualmente con el concepto de herencia común de la humanidad: inapropiabilidad; manejo por parte de todos los pueblos; participación internacional en los beneficios obtenidos de la explotación de los recursos naturales; uso pacífico incluyendo libertad de investigación científica en beneficio de todos los pueblos; y conservación para las generaciones futuras.
- 10 **SOUZA. María de Lourdes. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho. núm. 3-2000** Universidad de León. <http://www.uv.es/CEFD/3/Santos.html>

ción a la lógica de mercado, “se dice que la globalización no es más que la intensificación y la profundización de una de las características principales del capitalismo: su internacionalización en la búsqueda de ser “sistema mundo” y la mundialización de los mercados. Lo que produce una serie de cambios que modifican lo que tradicionalmente había sido entendido como el cotidiano de las personas.” (Mejía, 1995:49)

Para dar cuenta del efecto cascada de la globalización, especialmente en Latinoamérica y en Colombia; es necesario realizar una mirada sobre los eventos internacionales y sus documentos rectores, que aunque no se constituyen en aspectos normativos de obligado cumplimiento, sí marcan una tendencia en el desarrollo de procesos educativos, puede mencionarse entre estos: los documentos de la UNESCO, la Conferencia mundial de Educación (1990), la Conferencia Mundial de Educación de donde surge el texto “la Educación Encierra un Tesoro” (1996), Foro mundial de Dakar sobre la educación (2000), Las directrices del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en aspectos de Educación: la agenda del siglo XXI(1998), Visión Colombia II Centenario, 2019.

“Las cumbres mundiales y regionales de educación han tenido un fuerte impacto en el campo de las políticas educativas desde inicios de la década pasada. El lema “Educación para Todos” que queda instalado desde el encuentro de 1990 en Jomtiem fue el eje en torno al cual se dieron profundos debates, los cuales quedaron, sin duda, reflejados en las leyes y los planes de acción que, en la región, se fueron redactando en los últimos tres lustros. Los compromisos asumidos por los gobiernos en esos encuentros han adquirido, en algunos casos, estatuto constitucional, y por consiguiente se convirtieron en referencias ineludibles en la nueva normativa sobre educación.

En la cumbre de Dakar del año 2000 se reafirma el compromiso de garantizar educación para todos, enfatizando sobre la necesidad de promover una educación de calidad. Hoy es posible ver cómo en las nuevas leyes de educación de la región están presentes los desafíos que quedan plasmados en estas cumbres, especialmente en tres grandes temas: en la redefinición de la obligatoriedad y las metas de universalización, en la promoción de acciones orientadas a garantizar calidad educativa, y en las políticas de equidad (López,2007:56)

Los principios de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, La Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular,



el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados participantes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”,

Aunque de manera tangencial, es obligado hacer referencia a grandes comisiones y conferencias, que han dejado importantes recomendaciones para la educación superior como por ejemplo la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, las 44<sup>a</sup> y 45<sup>a</sup> reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994 y 1996), las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO en sus 27<sup>a</sup> y 29<sup>a</sup> reuniones, en particular en relación con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia sobre libertad académica y autonomía universitaria (Sinai, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática (Moscú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI (Manila, 1997), la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) y, en especial, la Agenda para el Futuro.

Es importante desde esta perspectiva adentrarnos en las reformas educativas que se han presentado en los últimos años tanto en Colombia como en América Latina, las cuales de manera explícita o implícita han dialogado – adaptado los lineamientos educativos producidos y enunciados en las conferencias internacionales citadas. Para ello, seguiremos el análisis efectuado por el profesor Néstor López en su texto “las nuevas leyes de la educación en América Latina” (2007)

Durante la década pasada más de la mitad de los países latinoamericanos sancionó leyes orientadas a redefinir las reglas de juego del sector educativo. El marco en que nacen las leyes en la década del 90, estuvo marcado por aspectos significativos como por ejemplo: el lugar de privilegio que se dio a la educación en el nuevo modelo de desarrollo, lo cual la convirtió en un área de políticas prioritaria, otro aspecto se relaciona con la vigencia,

en el conjunto de las políticas sociales, de recomendaciones orientadas a redefinir el lugar de los Estados, que impregnaron inevitablemente el debate educativo. Cabe destacar, entre ellas, las que promovían el paso desde estructuras institucionales centralizadas hacia modelos más descentralizados, la propuesta de privatización de los servicios sociales y educativos y el paso de un modelo universalista hacia la implementación de políticas focalizadas en los sectores más postergados.

Aquel contexto definía el clima de optimismo que prevalecía en la primera parte de la década, a partir de los efectos iniciales de las reformas. Así, estas leyes nacieron en un momento de gran expectativa respecto al lugar de privilegio que tendría la educación en el nuevo modelo de desarrollo, en que se vislumbraba un escenario futuro de creciente expansión económica y social, y en que se interpretaban esas señales como pruebas claras del impacto positivo del perfil de las políticas que entraban en vigencia, en ese momento.

A comienzos de la década de 2000, el escenario es otro. La vigencia del nuevo modelo de desarrollo implicó un conjunto de transformaciones en el panorama social y educativo de la región que configuran, para el debate de las nuevas reformas, un contexto muy diferente.

Si bien las economías de la región mostraron un comportamiento mucho más aceptable que en décadas anteriores, en el plano social, los hechos empañaron el optimismo inicial. Se pueden destacar las siguientes transformaciones como las más relevantes en la definición de las tendencias sociales recientes en América Latina: a) *Un aumento significativo de las desigualdades.* b) *Profundización de los procesos de exclusión social.* c) *Crisis de cohesión social.*

Aspectos como ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad del aprendizaje, mejoramiento de la eficiencia del sector educativo, fortalecimiento de la investigación científica, formación integral, se han convertido en una tendencia de las reglamentaciones presentadas en los últimos tiempos por parte de los entes gubernamentales.

En Colombia, el nuevo ordenamiento jurídico, financiero y administrativo propiciado luego de la constitución de 1991 y de manera especial con la expedición de la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, la Ley 715 de 2001, el decreto reglamentario 709 de 1996, la Ley 1188, entre otras, conducen a un cambio profundo en la manera de abordar, ordenar y adaptar las políticas educativas en el marco de un escenario global cambiante y competitivo.



La Ley 115, cuyo énfasis se orienta a la regulación de la Educación Básica y Media, en su artículo 5, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, expresa que la educación se desarrollará atendiendo a fines relacionados con el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral. La formación en el respeto por la vida y por los demás derechos humanos como la paz y los principios democráticos, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación. La formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

De otro lado, la Ley 30 de 1992 en lo referente a la identificación de la Educación Superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral y que tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica y profesional.

Expresa esta ley que despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.

En esta referencia al catálogo de leyes y resoluciones, es importante reconocer la base normativa desde la cual se sustentan los procesos de evaluación que actualmente adelanta el país en diferentes niveles.

En este sentido, se identifican como derivado de la Ley 115, el decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional en el ámbito de la básica y la media. Y como derivado de la Ley 30, el Decreto 1781 de 2003,

por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado.

En resumen, en Colombia la Ley 115 de 1994 reformula la Educación Básica y Media y la Ley 30 de 1992 reestructura la Universidad. Esto nos muestra cómo el capitalismo globalizado refunda la escuela, para hacer que le sea propicia al nuevo proyecto de desarrollo, de sociedad, de cultura con el ser humano que tiene entre manos. En este sentido, no estamos ante una simple sustitución de la escuela por los nuevos procesos tecnológicos, sino frente a una reconstitución de la misma, hasta el punto de poderse transformar radicalmente, en una dinámica en la cual los nuevos desarrollos fundados en ciencia y tecnología, serían básicos.

#### 1.4. Contemporaneidad de las facultades de educación

Para orientar el acercamiento a las Facultades de Educación se propone la aplicación de técnicas e instrumentos que favorezcan el cumplimiento de la intencionalidad de la primera fase. Así, las fuentes para esta pesquisa se encuentran en los textos fichados y en las entrevistas realizadas a informantes clave de cada una de las Facultades de Educación investigadas. Como ruta de análisis y comprensión se propone inicialmente la matriz No. 4 que brinda un esquema de apoyo para la reconstrucción histórica y contribuye a sintetizar información.

#### MATRIZ No 4: Esquema de reconstrucción histórica

Facultad Historia	Compromiso social	Propuesta pedagógica	Exigencias		
			contextuales	conceptuales	Legales
Origen					
Hitos históricos					
Actualidad					

En el eje horizontal - Facultad, se ubica el nombre de cada Facultad de Educación analizada a la luz de las categorías iniciales lo cual permite, al terminar el ejercicio, contar con cruces de información por cada categoría en la temporalidad reconstruida.



En el eje vertical – Historia, se realiza la reconstrucción histórica de cada Facultad de Educación a la luz de tres marcadores: el origen o contexto de emergencia de las facultades; los hitos históricos o discontinuidades que evidencian rupturas o reconfiguraciones significativas en el devenir histórico de dichas Facultades y por último, la actualidad como la configuración presente de las Facultades de Educación. La importancia de este eje, radica en la posibilidad de hacer cruces de información según cada categoría con la intención de caracterizar cada uno de los momentos históricos que estructuran el mundo de la vida de las Facultades de Educación.

Con la información obtenida en esta matriz, se puede contar con descripciones densas de las facultades en sus particularidades y se obtendrán insumos estratégicos para posteriores estudios comparados entre ellas.

Como última producción de este primer informe, se realiza un escrito síntesis que intenta responder a interrogantes como: ¿por qué estas configuraciones históricas de las Facultades de Educación y no otras? Y ¿Son los argumentos pedagógicos y políticos de las Facultades de Educación convincentes o no en el presente? Estos interrogantes que demarcan la parte final del trabajo, pretenden recuperar el llamado que nos hacen autores como Italo Calvino (1992) y Hans Georg Gadamer (1996) sobre la importancia de la reconstrucción histórica como incremento de la conciencia de la época. La idea es, trascender la mirada neopositivista de la historiografía, de querer reducir la reconstrucción histórica a mera descripción “fiel” a los vestigios, para asumir una mirada crítica que resignifique la reconstrucción como momento necesario en la toma de conciencia y de reflexividad sobre la propia existencia, como lectura crítica de contextos históricos que, en su actualización o problematización, tienen algo que decirnos sobre lo que ahora somos.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded

## 2. Configuraciones y Emergencias

---

### 2.1. Introducción

Estimulados por las dos inquietudes señaladas en el capítulo anterior referidas, respectivamente, a un perceptible divorcio entre educación y pedagogía y a la amplia demanda que la dinámica del mercado tiene para las Facultades de Educación en particular, presentamos este segundo capítulo donde asentamos la mirada que hemos realizado al interior de las doce facultades, bajo la óptica y los aportes de la **hermenéutica reconstructiva**.

“Configuraciones y emergencias” es una expresión que pretende condensar el sentido de lo percibido en relación con lo que hay, a partir de lo que ha habido. Es la presentación panorámica de las instituciones, reconocidas en su presente, digamos en la realidad actual, con base en trayectos recorridos, construyendo, tropezando y participando de las tensiones que las demandas de lo global, lo nacional y lo regional, les generan.

Previo al registro de los supuestos de verdad que hemos identificado y que nos sitúan ante una especie de radiografía de nuestra educación, gracias a la identificación de puntos comunes, es preciso anteponer un aspecto que resulta, especialmente llamativo por lo que puede contribuir al reconocimiento de puntos comunes entre las facultades.

De las doce facultades, siete de ellas, explícitamente, tienen un carisma religioso en su fundación. Igualmente, antes de desarrollar tal aspecto es necesario reconocer que las instituciones con una identidad religiosa, han estado juiciosas con las lecturas críticas sobre los contextos y en diálogo permanente con la realidad, además de una expresa disposición para la asimilación de las exigencias legales y conceptuales de la educación y de la pedagogía.

Pero esta juiciosa apertura a las demandas exteriores ha conducido, progresiva e imperceptiblemente, a una hibridación que no permite identificar



un claro perfil entre una educación centrada en una perspectiva de formación religiosa y una perspectiva de formación, digamos secular, para diferenciarla.

Se trata de una hibridación que, sutilmente, ha venido penetrando en los fundamentos y principios misionales de todas las facultades, no sólo religiosas, descentrándolas de sus orígenes e imposibilitando la sostenibilidad de sus perfiles identitarios.

Sobre este aspecto hay que advertir que la Corporación Universitaria Adventista, es la que mayormente conserva una actitud de cuidado y de reserva con la incorporación de las demandas externas y, por ello, en consecuencia es la que menos se diluye en sus principios. En este punto y, por no estar incluido en los supuestos de verdad que a continuación vamos a describir, pensamos, a manera de conjetura, que entre las posibles explicaciones se encuentre el hecho de su carácter congregacional experimentando, en poco o nada, los impactos sensibles de lo que el equipo de investigadores ha denominado profesores trashumantes, es decir, profesores que enseñan a la vez en diferentes universidades, situación que conlleva un permanente intercambio obligado de posturas y prácticas, así como también los pocos diálogos con los discursos de múltiples posturas en educación y pedagogía<sup>11</sup>.

Con las dos inquietudes señaladas, respaldados en los aportes de la hermenéutica reconstructiva y con el acercamiento a esta hibridación, vamos

- 11 De manera muy tangencial realizamos algunas alusiones que, en particular, se refieren a los esfuerzos de adaptación que las instituciones han realizado frente a las solicitudes del devenir socio – histórico incidiendo en el sutil y gradual desvanecimiento de sus principios fundadores.

Por ejemplo, la Fundación Universitaria Luis Amigó- FUNLAM, articula el planteamiento religioso propio de los Capuchinos con un compromiso con los menos favorecidos, mediante una lectura política de la época, un tanto desencantada con respecto a lo que está sucediendo en el escenario social y que puede tener relación con lo que, en un principio llamamos la crisis en la educación. Esta institución, en sus relaciones con la pedagogía y cuidando de no abandonar su asunto misional, incorpora planteamientos de una pedagogía alternativa.

La Universidad Católica de Oriente UCO, posiciona su visión diocesana de la mano de un compromiso social con la región, en términos de una posición secular de política y de economía. De otro lado el impacto de la pedagogía crítica empieza a mezclarse con el pensamiento de su pedagogía católica.

La Universidad Pontificia Bolivariana UPB, desde su formulación humanista cristiana, realiza contactos y cruzamientos con el pensamiento complejo y con la cibernética.

El pensamiento social de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia- UDEA, en su denodado compromiso con la solidaridad, ha venido cediendo, al incorporar nuevos conceptos y exigencias del devenir, separándose sutilmente de sus aspiraciones particulares.

a exponer los supuestos de verdad emergentes en esta primera fase de nuestro proyecto de investigación, con base en las categorías: compromiso social, propuesta pedagógica y exigencias conceptuales, legales y contextuales.

## 2.2. Compromiso social

Descubrir los trayectos que han construido las Facultades de Educación en sus realidades institucionales y sociales, puede ser la ocasión oportuna para reconstruir el por qué y el cómo las facultades han abordado su compromiso social, con matices como reproducciones de los mandatos de la época, con planteamientos donde la extensión es entendida desde la relación empresa - universidad; resistencias a las exigencias del mercado, desde la reivindicación de la idea de proyección comunitaria cercana a los menos favorecidos y a organizaciones de la sociedad civil o como indiferencia al entorno, a la luz de una profunda atención a lineamientos propiamente institucionalizantes de la comunidad o corporación, donde el compromiso social es básicamente una responsabilidad con la comunidad a la cual pertenece la institución. Así, el compromiso social se asume como una variación histórica, de allí que sea pertinente preguntarse: ¿Qué se entiende desde los trayectos históricos de las Facultades de Educación estudiadas, como expresión de lo social?

Es importante en este sentido, reconocer que dichos trayectos y variaciones históricas del compromiso social y con ello, los desplazamientos de lo social en las Facultades de Educación, se presentan como fuerzas en tensión, es decir, como relaciones que no permiten entender este tema en el plano de las homogeneidades, sino, en la existencia de heterogeneidades.

En la reconstrucción histórica de las Facultades de Educación de ASCOFADE capítulo Antioquia - Chocó, identificamos tres momentos de fundación, en donde lo político - social se comportó de manera diferente. Ellos son: el periodo de consolidación Estado Nacional comprendido entre las décadas del cincuenta y el sesenta; el periodo de modernización ubicado entre las décadas del setenta y el ochenta; y el de globalización existente en las décadas del noventa y el dos mil. Estos periodos tendrán expresiones del compromiso social, de acuerdo a representaciones de lo social como: aspecto fundacional centrado en la reproducción, aspecto deconstructivo centrado en la resistencia y aspecto centrado en la reconstrucción de alternativas: se trata de representaciones en sus ubicaciones históricas que permiten comprender los contextos de aparición de unas configuraciones particulares del compromiso social. La matriz No. 5 permite ilustrar esta idea:



**MATRIZ No.5: Periodos históricos y representaciones de lo social**

Representación de lo social Periodo histórico	Arqueológico – fundacional	Genealógico – deconstructivo	Crítico – reestructivo
Consolidación Estado Nacional (1950 – 1970)	Lo social como Estado Nación	Lo social como crítica a las ideas de democracia y catolicismo	Lo social como resistencia regional - local
Modernización ubicado (1970 – 1990)	Lo social como industrialización	Lo social como crítica a la modernización	Lo social como formas alternativas de organización
Globalización (1990 – 2009)	Lo social como competitividad globalizada	Lo social como crítica al neoliberalismo	Lo social como otras globalizaciones

Según esta matriz, las doce Facultades de Educación estudiadas configuran, desde sus trayectos, diferentes manifestaciones del compromiso social, evidenciando históricamente la presencia de una o varias de estas representaciones de lo social. A continuación se procederá a desarrollar estos supuestos, con base en la información recolectada sobre este tema y para ello se organizará la información de la siguiente forma:

En un primer apartado se reconstruye el periodo histórico denominado de consolidación del Estado Nación (1950 – 1970), teniendo en cuenta la representación de lo social - fundacional en cuanto Estado Nación. Las representaciones de lo social desde lo deconstructivo en términos de la crítica a la relación Iglesia – Estado, y lo crítico – reconstructivo como resistencia regional – local. Estas últimas no serán tenidas en cuenta por no haber sido reconocidas en la documentación consultada en esta primera fase. Así, este periodo se caracterizará por una postura reproduccionista de las Facultades de Educación donde su compromiso social será atender las demandas del contexto.

En el segundo ítem se reconstruye el periodo de Modernización (1970 – 1990), a partir de una estrecha relación entre lo fundacional y la industrialización como representación de lo social. Aquí lo reconstructivo se asume en el sentido de lo social como crítica a la modernización; y lo crítico – reconstructivo como lo social en tanto formas alternativas de organización. En este periodo estas representaciones coexisten, generando diferentes tensiones y configuraciones, quizás el tema más importante sea la aparición de la idea de militancia política como expresión del compromiso social de las Facultades de Educación.

Por último, se reconstruye el periodo de Globalización (1990 – 2009), donde se tienen en cuenta los siguientes aspectos: la representación de lo social en lo fundacional como competitividad globalizada; lo deconstructivo en tanto representación de lo social en términos de la crítica al neoliberalismo; y lo crítico – reconstructivo de lo social como otra forma de ver la globalización. Al igual que en el periodo anterior, estas representaciones coexisten generando variadas realidades institucionales. El aspecto central, en lo concerniente al compromiso social, es la idea empresarial que parece reconvertir las posturas del compromiso social militante del periodo anterior.

### **2.2.1. *Periodo de consolidación Estado Nacional (1950 – 1970): lo social como Estado Nación***

Desde esta categoría, se logran reconstruir algunas ideas sobre la concepción de lo social y el compromiso con éste por parte de las Facultades



de Educación, que giran en torno a la reproducción de la sociedad existente, adscritas a procesos de modernización y tecnificación. Desde esta representación, las Facultades de Educación responden a la formación del ser humano con base en un ideal estado nacional de la sociedad industrial, con ampliaciones hacia lecturas de lo social desde la sociedad de la información y el conocimiento globalizado. Así, manifestaciones históricas de las facultades insertas en esta representación, han respondido a su compromiso social en tanto lo han entendido como adaptarse al modelo social vigente.

Las primeras Facultades de Educación nacen en Antioquia en los años cincuenta, Universidad de Antioquia (1954) y Universidad Pontificia Bolivariana (1957), donde lo político - social se caracteriza por favorecer las intenciones de expansión del Estado a través de la escuela, y que mejor para ello que contar con facultades que introdujeran a los docentes en dicha lógica. En este sentido, se puede afirmar que para este periodo histórico fue hegemónica la representación de lo social desde lo que aquí se ha denominado como arqueológico – fundacional, es decir, desde la idea de lo social como adaptación a las demandas sociales del momento, por ello, ideas críticas y alternativas al estado de cosas existente, no logra evidenciarse en la información compilada.

Para el profesor Norbey García, el periodo histórico comprendido entre 1954 y 1969, puede enunciarse como el periodo de “Despegue y posicionamiento” (2004:29 – 56), en donde se permite reconstruir las principales fuerzas espirituales – culturales que dieron cimiento a las Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y Universidad Pontificia Bolivariana.

En términos del compromiso social, el énfasis estuvo puesto en sus principios en los que se denominó: “la lucha por una sana educación”, al respecto se citan las palabras, Doctor Alfonso Uribe Misas, rector de la U de .A en el año 1955:

“Esta es, señores, la amarga verdad, que nuestro pueblo no ha sido nunca debidamente educado, pues en Colombia nos hemos casi limitado a instruir científicamente a los niños y a los jóvenes, más no a educarlos, a formar su mente y su corazón, a hacer de cada uno de ellos un cristiano integral, o, para usar el vocablo de los ingleses, comprensivo de todas las virtudes ciudadanas, un “gentleman”. Bien se puede decir, en otras palabras, que nuestro problema radica en la crisis de la educación, la cual ha sido causa de que nos odiamos tanto, de que seamos intolerantes y agresivos, de que carezcamos de buenas maneras, de que seamos víctimas de vicios sociales tan funestos como el alcoholismo, la ratería y la violencia criminal” (García,2004:33).

En sus palabras, el Señor rector deja ver la influencia de las lecturas católicas y biologicistas de inicios del siglo XX, con una clara denuncia de cierta decadencia social y moral, tras la cual la fuente de las alternativas y las soluciones es una correcta educación. Esta idea da fundamento al tipo de universidad denominado por el profesor Rodrigo Parra, como la Universidad Tradicional, caracterizada por la formación de un carácter acorde con la moral católica y la idea de una Nación consolidada (1998:27). En este sentido, se citan las palabras del Doctor Nicolás Gaviria Echavarría, Decano de la Facultad de Educación de la U de A:

“Grave responsabilidad, por ende gravita sobre esta facultad que hoy se abre a los horizontes del porvenir. Catedráticos y alumnos – profesores tienen por delante un campo límite de investigación, en el cual pueden dar pábulo a los ambiciosos anhelos de su inteligencia. Modestos obreros de Dios, sin el cual somos la nada errátil en la sombra, imploramos su auxilio para comenzar el camino. Sea él propicio a nuestras luchas” (citado por García,2004:34)

Para este maestro, la convicción pedagógica tiene como clave educativa el conocimiento y el respeto por los valores propios de este entorno social y cultural, subrayando expresamente la necesidad de mantener vivo, a través de la educación, el interés por lo autóctono (García, 2004:34)

En 1957 se crea en la UPB la Facultad de Educación con su primer programa en Ciencias Sociales. Este era el último año del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla, quien se enfocó en un reformismo social. El propósito del programa de Ciencias Sociales estaba demarcado por la propuesta del Ministerio de Educación Nacional cuyo propósito era formar a los maestros para la educación secundaria. Así la Facultad de Educación se comprometía a formar “maestros preparados metodológica y disciplinariamente para desempeñarse en este nivel del sistema educativo” (Proyecto educativo U.P.B ,2000). De esta manera, la Facultad de Educación propende por aportar a la sociedad maestros conocedores de su saber disciplinario y educativo, siendo capaces de promover el sentido patrio, ya que, desde su fundación, como institución Bolivariana, ha trabajado por enaltecer el Sentido Patrio, es decir, el origen de nuestra nacionalidad y los ideales y pensamiento del libertador Simón Bolívar.

Las referencias anteriores nos permiten comprender que el compromiso social fundador de estas Facultades de Educación, se soporta sobre las bases de la hibridación de la moral católica en cuanto referente de virtud y expresión de nuestra idiosincrasia; sobre la moral biológica y sus ideas de



regeneración o superación de la “barbarie” mediante métodos cientifistas; y sobre la moral social y sus implicaciones en la configuración de una postura política comprometida con la región y con el país.

Se puede concluir este apartado con la siguiente afirmación: el compromiso social de estas Facultades de Educación, en su periodo de despegue y posicionamiento, se basó en la defensa de la idea católica del ser humano, en la búsqueda científica de respuestas a las problemáticas de la región, y en un compromiso político con la defensa de la nación y del departamento.

### **2.2.2. Periodo de modernización (1970 – 1990): Lo social como industrialización, como crítica a la modernización y como formas alternativas de organización**

Ésta época se caracteriza por tres procesos en franca evolución: el ideal de modernización; la secularización de la vida social en las grandes ciudades; y la emancipación de la ciencia, de su centro sacro. Según estas ideas, este periodo consigue concentrar tensiones en la idea de lo social, expresadas en las relaciones modernización – militancia política y evangelización - secularización.

Las Facultades de Educación de la Universidad Tecnológica del Chocó (1972), la Universidad Cooperativa de Colombia (1972) y la Universidad de San Buenaventura (1973) nacen en la década del 70 en un contexto social complejo enmarcado a nivel de América Latina por la guerra fría, la guerra de Vietnam y la presencia de gobiernos militares en la mayoría de países latinoamericanos. Socialmente tiene gran influencia la movilización de Mayo del 68 y la tecnología digital que empieza a hacer sus avances en la colonización de la vida cotidiana.

Las Facultades de Educación del Politécnico Jaime Isaza Cadavid (1981), de la Universidad Católica de Oriente (1983), del Tecnológico de Antioquia (1983), y de la Corporación Universitaria Lasallista (1984), nacen en la década del ochenta. Esta es una época en la cual el escenario económico se caracteriza por ser claramente restrictivo, a la luz de hechos como: el agotamiento del proceso sustitutivo, recesión agropecuaria e industrial, restricción de divisas, como consecuencia de la caída de los precios del café, el desempleo y la inflación. Lo anterior en un ambiente de inestabilidad social y política en el cual los sectores sociales tradicionalmente excluidos, transitan hacia la conversión de actores sociales en demanda de atención a sus necesidades más sentidas.

Este contexto socio – político pareció determinar un repliegue de profesores y estudiantes, especialmente de los profesores, hacia la interioridad del oficio académico universitario, la escritura y la investigación. La reflexión sobre un nuevo “deber ser” de la universidad permitirá la emergencia de importantes propuestas y planteamientos conceptuales y proyectos de reestructuración a todos los niveles (García,2004:84)

A continuación, realizaremos algunas reconstrucciones en torno a las representaciones de lo social, que en este periodo pueden enunciarse como: industrialización, crítica a la modernización y formas alternativas de organización.

- **Lo social como industrialización**

En esta concepción de lo social, las Facultades de Educación centran su idea de compromiso social en la posibilidad de generar cierto capital humano acorde con las exigencias de la modernización del país. Estas Facultades, en su generalidad, crean programas que se dirigen hacia la formación de maestros centrados en la enseñanza efectiva, fundamentado en el ingreso de la tecnología educativa como referente “pedagógico” de la acción educativa y de la formación de maestros.

De esta forma, en 1972 se funda la Universidad Tecnológica del Chocó (UTCH) para solucionar el problema de falta de licenciados, expandiéndose a sus 18 municipios. Su propósito inicial fue solucionar el problema de la educación superior formando maestros que no tenían el título ni la formación como licenciados, y se requerían tener docentes que tuvieran capacitación en las diferentes áreas, sin salir de su Departamento.

La Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura USB, surge en 1973 y adquiere la autorización en 1974. Inicia con programas en Administración Educativa y formación. Tecnólogos en diferentes áreas vocacionales. Como una unidad académica, asume desde su naturaleza, la reflexión sobre el proceso educativo y formativo en los diferentes niveles, modalidades y escenarios. Desde ésta, orienta la formación y la gestión de la educación para el desarrollo personal y social.

Estas dos facultades, explicitan, desde sus inicios, el compromiso social de contribuir con los procesos y dinámicas de modernización del país y de la región. En este mismo sentido, para la década del 70, la Facultad de Educación de la UPB, genera la idea de maestro como intelectual y trabaja-



dor de la cultura, hecho que ha trascendido hasta ser parte fundamental de su compromiso social actual en tanto que la escuela busca insertar, formar y transformar a los individuos para los contextos socioculturales considerados como escenarios de productividad social y cultural, lo cual implica una inserción productiva.

En este contexto, la Facultad de Educación del Politécnico Jaime Isaza Cadavid fundada en 1981, surge como respuesta técnica a las demandas del medio, en cuanto formación en el área de la Educación Física para los niños de primaria.

El Tecnológico de Antioquia, inició labores académicas en 1983 y tuvo sus orígenes en el Centro Educacional Femenino de Antioquia -CEFA-, el cual, en 1979, fue facultado para ofrecer programas de educación superior en la modalidad tecnológica. En ese año se compartía la sede y la estructura administrativa con los programas de educación media vocacional. Su ideal es formar personas comprometidas con el desarrollo del departamento y el país, en los campos técnico, tecnológico y profesional universitario; desde un proyecto Educativo Institucional que potencia la construcción de conocimiento, el espíritu crítico e investigativo, la responsabilidad social y la conciencia ecológica.

En estas Facultades de Educación la tensión industrialización – militancia, comprendida como la disputa entre procesos y dinámicas acordes con las exigencias de las ideas de desarrollo implementadas en el país, y acciones de crítica y reivindicación de una postura política alternativa a estas ideas de desarrollo; parece resolverse a favor de la industrialización. Estas facultades tendrán, en este periodo, como eje central de su compromiso social la apuesta por la formación de maestros y unas prácticas pedagógicas acordes con las exigencias del desarrollo nacional.

Por otra parte, la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO) surge en el año 1983, fecha en la cual es creada con el nombre de Fundación Universitaria Católica de Oriente. Esta institución de educación superior, se funda con la idea de cumplir con el cometido social y educativo de la iglesia católica en contextos específicos, para este caso el oriente antioqueño. Entonces su importancia reside en el compromiso social con los problemas de esta región como: la marginalidad rural y el conflicto armado

Es de resaltar que esta Universidad se configura como institución de la Iglesia Católica, siendo por ende, orientada política y pedagógicamente por

las normas estatales, por los términos del Concordato vigente, por la doctrina y tradición del magisterio eclesiástico y por el Plan Estratégico de Desarrollo Departamental.

Por lo anterior, la Universidad Católica de Oriente tiene el compromiso de armonizar fe y razón, fe y cultura y, sobre todo, fe y vida. Así mismo, la Institución comprende que, desde su inspiración cristiana, los conceptos de fe y ciencia deben vivirse y asumirse como valores significativos para la existencia humana. En este sentido, fe y ciencia se fusionan con el interés de brindar una pastoral y un bienestar acorde con las realidades contextuales. Así, se puede concluir que el compromiso social fundante de esta facultad logra configurar, en la década del ochenta, una apuesta académica y religiosa que supera la tensión evangelización – secularización.

- **Los social como crítica a la modernización**

Para el profesor García (2004:57 – 80), la década del setenta se perfila como un contexto de ebullición de las condiciones críticas del desarrollo social y económico del país, expresado en temas como el adelanto en la sustitución de importaciones, industrialización, monetarización del mercado, mayor diferenciación de las relaciones de trabajo, integración con el mercado mundial, problemas de pobreza y agotamiento de la idea de progreso.

Este contexto describe, con acierto, la emergencia de una época signada por la crítica profunda a las estrategias civilizatorias implementadas en décadas pasadas en el país, principalmente aquellas devenidas de los paradigmas desarrollistas de la modernización. Esta época es tiempo fértil para la emergencia de diferentes manifestaciones movimentistas, principalmente aquellas denominadas como nuevos movimientos sociales (NMS), básicamente, en la universidad los movimientos estudiantil y profesoral. En efecto, esta época será de tensiones políticas activadas por la posguerra y la guerra fría. Como también, el embate de mayo del 68 con sus consignas sobre “la imaginación al poder”.

Hechos geopolíticos como la guerra de Vietnam, la revolución cubana, la revolución china y la teoría marxista ofrecían los fundamentos a la lucha contra la opresión y a favor de la autodeterminación de los pueblos, tema central de las teorías de la dependencia. Estas ideas demarcan, como se expondrá a continuación, una postura del compromiso social que evidencia la ruptura con las influencias de las misiones norteamericanas con sus postulados administrativos y con sus ideas modernizantes. Estos temas serán



abordados con mayor profundidad en el apartado referido a las propuestas pedagógicas.

Estas luchas se ven objetivadas, política e históricamente, en los movimientos de jóvenes en la búsqueda de su propia identidad, en el Movimiento Magisterial, con sus reivindicaciones de la profesión docente y en el pensamiento ampliado, público y democrático, del compromiso social de la Universidad.

En la década del ochenta, se logra consolidar lo generado en la década anterior en términos de las ideas sobre la identidad política de la universidad, principalmente la universidad pública. Sin embargo, cierto repliegue de los movimientos estudiantil y magisterial a finales de los setentas, debido en gran parte a la reestructuración de las medidas de represión política y gremial, permitió al Estado tomarse un respiro y recuperar la iniciativa en el manejo de los temas universitarios (García, 2004:45).

En relación con las tensiones anteriormente señaladas (modernización – militancia y evangelización – secularización), se puede afirmar que en el caso concreto de las Facultades de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Cooperativa de Colombia, se evidencia en este periodo histórico, alternativas a la dinámica modernizante del país. Para estas Facultades de Educación la militancia política y la búsqueda de alternativas de organización marcarán sus ideas de compromiso social.

Para el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el compromiso social en este periodo, puede ser descrito como un tiempo de reivindicación política de la función social de la universidad pública. Una idea que, en términos del profesor Rodrigo Parra, (1998) hace alusión a un tipo de Universidad que mezcla la función moderna adscrita a la modernización cercana a las ideas, anteriormente discutidas..." desde su énfasis administrativo, y la función moderna enraizada en la reivindicación de la universidad sin condición, de su carácter político, académico público y de libre pensamiento" (1998:23). Así las cosas, la idea de universidad que asume la facultad en sus hitos históricos, es una institución que se debate entre la colonización del mercado y la reivindicación de su función social.

Esta crisis en las estrategias o medios de ascenso social, propias de los sueños y dispositivos de la modernización, coloca como tema central del compromiso social de la Facultad de Educación, la pregunta por la misión política y social de la universidad: ¿ella será sólo una organización que res-

ponde a las demandas del mercado o es una institución con un espíritu crítico – constructivo frente a las realidades históricas existentes?

Parte de este debate se empieza a manifestar, históricamente, en el conflicto estudiantil del 65, en el cual los estudiantes se movilizan en contra del instituto de estudios generales, considerado como obstáculo para el acceso a las facultades. Esta lucha se desarrolla en la sede de San Ignacio y culmina con la renuncia del rector Ignacio Vélez Escobar. Esta lucha expresa una primera discontinuidad y resistencia estudiantil ante las sugerencias y estrategias educativas adoptadas de las misiones norte-americanas de educación, principalmente de las ideas de la Fundación Ford.

En el año 1972, se marca un punto de giro en la mentalidad de la facultad, expresado en el texto: “Marco conceptual para la nueva orientación de la Facultad de Educación”. Este texto enuncia la resistencia al modelo napoleónico – profesionalizante de la Universidad de Antioquia y sus influencias político – religiosas. En términos cercanos al profesor Parra Sandoval (1998), una abierta resistencia a la idea de la Universidad tradicional y de la Universidad moderna – modernizante. La principal reivindicación es la libertad de pensamiento y un encuentro con la sociología, la política, la literatura, y con expresiones artísticas, como saberes de apoyo para la fundamentación de una pedagogía atenta a la realidad política del momento. Estas reivindicaciones permiten vislumbrar cierta idea de la universidad moderna – crítica, un tipo de universidad que coloca su centro legitimador en su función política.

Los cambios en el marco conceptual de la Facultad permiten reconocer sus discontinuidades teóricas y políticas en torno al compromiso social: se constata la presencia de una pluralidad de voces, una pluralidad de ideologías. Se da un cambio del fundamento filosófico – confesional por una tradición crítica favoreciendo una inclinación liberal – racionalista y crítico - socialista que configura cierta simpatía con el compromiso social y político en el ejercicio de la educación.

Quizás la expresión más fuerte de la movilización profesoral en Colombia, podría asociarse a la dinámica generada por el Movimiento Pedagógico a partir de 1982, en pro de la afirmación intelectual, política y pedagógica de los maestros, como apertura a la creación del pensamiento y el surgimiento del debate público sobre la reforma de la educación y la enseñanza. Este movimiento estimuló profundamente la creación intelectual en las Facultades de Educación, reconociendo en éstas sus compromisos sociales y sus propuestas pedagógicas en torno al tema de la educación, la cultura y la política



en Colombia, de allí, empresas editoriales como la revista del magisterio titulada: "Revista de Educación y Cultura", editada por FECODE y sus centros de investigación y desarrollo CEID.

Estas dinámicas movimentistas permiten la gestación, en la Universidad de Antioquia, de una reflexión sobre el compromiso social universitario. En 1983 con el documento "Hacia un proyecto de universidad", del entonces rector Darío Valencia. La universidad vivenció, en su conjunto, un proceso de reflexión sobre su papel en la sociedad, como quien después de una agitada marcha hace un alto en el camino para evaluar la senda recorrida y para disponer su atención y prepararse para lo que sigue.

En 1985 esta reflexividad adquiere mayor intensidad en el movimiento interno denominado: "movimiento de reestructuración", del cual emerge una serie de tesis doctrinales sobre el deber ser de la universidad.

Para concluir este apartado, es preciso destacar la evidencia de un cambio en la fundamentación del compromiso social, en el caso particular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, consistente en un salto de posturas política y pedagógica de sus inicios católicos y administrativos, hacia una postura crítica que reivindica el compromiso social, no como una defensa de la tradición o como función sustantiva de la universidad, sino, como coherencia y praxis política transformadora.

- **Lo social como formas alternativas de organización**

La respuesta a las situaciones sociopolíticas de las décadas del setenta, ochenta y noventa, permitirá en el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, generar ciertas alternativas organizativas a la modernización imperante.

A partir de 1972 se crea en esta institución, la Facultad de Educación con el propósito de formar los educadores que la sociedad requiere, con criterios políticos, reiterando con ello su vocación social a través de la educación y la economía solidaria. En esta perspectiva la Facultad de Educación, según los materiales escritos y las entrevistas realizadas a profesores, estudiantes y egresados, coinciden en plantear que su vocación cooperativa solidaria y social se ha mantenido a lo largo de su historia. De esta manera, la formación académica se cimienta en principios cooperativos, solidarios y democráticos, dado que sus directivos y docentes eran líderes de los movimientos de izquierda de la década de los 70 en el país y consideraban que la Universidad debía educar a sus estudiantes, a partir de una sólida formación

en economía solidaria, como manera de poner límite y hacer resistencia a la empresa capitalista salvaje.

Para terminar este apartado, se puede afirmar que el periodo histórico de la modernización (1970 – 1990), demarca una clara tensión en las manifestaciones del compromiso social de las Facultades de Educación del Capítulo ASCOFADE Antioquia – Chocó, expresada en la existencia de ideas de lo social como industrialización, la crítica a la modernización y las formas alternativas de organización. La principal concepción de dicho compromiso social será la idea de la militancia política en contraposición a la adscripción acrítica a las estrategias de modernización implementadas.

### **2.2.3. Periodo de Globalización (1990 – 2009): Lo social como competitividad globalizada, como crítica al neoliberalismo y como otras globalizaciones**

La Globalización hace alusión al periodo de las Facultades de Educación comprendido entre los años 1990 y 2009. Esta temporalidad asume, en parte, la propuesta de demarcación histórica propuesta por el Profesor Norbey García, denominada: *investigación y nuevo estatus* (2004:103 – 123). Según el profesor, tanto para la economía como para la política y la educación, los años noventas y los inicios del 2000 demarcan un contexto de apertura y globalización, representado en la revolución de las comunicaciones y de la informática. Los conceptos de calidad, competitividad, apertura, internacionalización, movilidad, entre otros, dejan de ser referentes del campo económico para pasar a ser parte del lenguaje cotidiano y del inventario de las nuevas exigencias en educación. De ellos se desprenden colorarios como los de autorregulación, rendición de cuentas, estándares mínimos, registros calificados, certificación, evaluación por pares, acreditación de alta calidad, créditos académicos, entre otros (García,2004:106)

A partir de 1990 las universidades comenzaron a situarse en un contexto filosófico y pedagógico diferente al tradicional. Aspectos como: el ideal del conocimiento en la llamada sociedad del conocimiento, el ideal de la excelencia académica, a partir de la investigación; el ideal de la función social a través de la investigación sobre problemas específicos y de la participación en las diferentes manifestaciones culturales y la acción colectiva, demarcan las condiciones históricas que dan piso social a las dinámicas académicas y políticas de las Facultades de Educación.

En este contexto, es creada en 1996 en la Fundación Universitaria Católica del Norte, la Facultad de Educación que ha tenido desde sus inicios



una clara adscripción a la llamada sociedad del conocimiento, expresada por ejemplo, en el itinerario del postgrado, relacionado con la pedagogía de la virtualidad; y la gestión académica de la diplomatura en el manejo de ambientes virtuales de aprendizaje.

A continuación se tematizarán las expresiones de lo social y del compromiso social en términos de competitividad globalizada, críticas al neoliberalismo y otras globalizaciones.

### • **Lo social como competitividad globalizada**

Simultáneo a la formulación de una nueva Constitución Política en 1991, el plan de desarrollo neoliberal introducido por el presidente César Gaviria (1990-1994) impuso un paquete de reformas que chocaba con los preceptos constitucionales. La fundación de un nuevo orden constitucional y su desarrollo a través de políticas, configuró el momento inaugural de una fase de modernización conocida como "reforma del Estado"<sup>12</sup>. Ésta se inscribe dentro de una tendencia en América Latina que busca la reconversión del orden institucional para redireccionar los procesos políticos y económicos, en el marco de las transformaciones del patrón de acumulación (Martínez, 2004:280). La reforma se despliega en tres campos:

- i) la reconstrucción del orden institucional y la apertura de canales de participación, con la perspectiva de la relegitimación del sistema político;
- ii) la redefinición del papel del Estado en la economía en relación con su papel en la regulación y el aseguramiento de la reproducción;
- iii) la reestructuración de la administración pública con base en principios de eficiencia y eficacia.

Se ha analizado la política educativa en América Latina dentro de un marco de transición, que conduce a los países de un modelo de desarrollo

12 Es pertinente exponer los puntos de encuentro y las distinciones existentes entre dos conceptos que serán utilizados en el desarrollo de este texto, reforma y reconversión. Se entiende por reforma, los cambios en las ideas o fines en torno a temas como: la educación, la política, la economía, etc., y por reconversión, las disposiciones o mediaciones tendientes al cumplimiento de dichos fines: mediaciones educativas, políticas, económicas. De esta forma, toda reconversión como práctica de modificación y mediación surge de la existencia de una reforma, y las dos configuran una realidad de educativa, política y económica concreta (Martínez, 2004:283)

basado en la industrialización, el dominio del mercado interno y la intervención del Estado en la economía, hacia una reconversión capitalista neoliberal en las últimas décadas donde libre mercado, eficiencia y competitividad son los conceptos estructurantes, aún de la política social (Mejía, 2007:103).

Así se configuran transformaciones de largo alcance sobre las políticas educativas. Estas fueron guiadas, en los sesenta y setentas, por principios de universalidad, homogenización y por la creencia en la educación gratuita propia de una idea de la escuela expansiva, una escuela que se percibe como institución de despliegue y legitimación de la modernización liberal, con ideales como: el progreso, el desarrollo, la democracia, el pleno empleo y el ascenso social. La expansión en este sentido, se asocia a la posibilidad, desde un estado social de derecho, de garantizar las condiciones básicas de la reproducción social que permiten ver la educación como un escenario de legitimación y una estrategia de vinculación y ascenso social (Martínez, 2004:151). Para la década del ochenta y principalmente en los noventa, las políticas educativas pasaron, de este referente, a basarse en nuevas pautas de eficiencia y competitividad, es decir, de ser vistas desde la idea expansiva de la educación a ser sustentadas en la mirada competitiva, con una resignificación de lo educativo y éste pasa de ser estrategia de ascenso social a ser un servicio que de forma individual deviene en competencias para rivalizar en el escenario del mercado mundial, con un énfasis estratégico en el tema de la investigación (Martínez, 2004: 281).

En este contexto, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia asume la investigación como el centro de la calidad universitaria, lo cual se convierte en un asunto de prestigio y estatus en los docentes. En efecto, a partir de 1995 se da una suerte de eclosión de proyectos de investigación. El decreto 1444 de 1994 sobre la producción intelectual como factor de incentivo salarial y de ascenso en el escalafón docente, promueve la producción investigativa en el contexto del escalafonamiento de grupos de investigación ante Colciencias. Se crea la vicerrectoría de investigación, se modifica el estatuto docente, se fortalecen las revistas científicas, se busca la identificación de los jóvenes talentosos, y se impulsa el contacto con pares nacionales e internacionales. En la Facultad de Educación se abre el doctorado, se impulsan los semilleros y los grupos de investigación, y la publicación en revistas nacionales e internacionales.

Para dar cuenta de los retos en la sociedad globalizada del conocimiento, se hace necesario en la perspectiva del compromiso social, reformas en el campo académico y administrativo. Así, consolidar los intereses generales en torno a una reforma académico-administrativa en la Facultad



de Educación, constituye una prioridad, en la cual están llamadas a participar cada una de las instancias académicas y administrativas de la misma, si se quiere realizar una reestructuración que permita mayor posicionamiento y competitividad, autonomía y proyección de la Facultad en el contexto institucional y en el medio local, regional, nacional e internacional. Atender esta prioridad contribuye además, a articular, de manera más consistente, las formas de trabajo académico y administrativo, en función de las metas fijadas por la Universidad y las exigencias de las realidades sociales contemporáneas.

Esta idea de la investigación como asunto de competitividad global de la Universidad, genera tensiones y conflictos con las visiones del compromiso social, asociadas a la crítica sobre la mercantilización de la educación. De esta forma, en 1998, se gesta la llamada Reforma del 98, donde se pone en tela de juicio y en necesidad de su fundamentación, el quehacer de la Universidad. El llamado a cierta ética -política universitaria, contó con el reconocimiento del saber pedagógico como una orientación crítica para significar teórica y prácticamente la función de la Universidad en el cambio de época. En la Facultad de Educación se elabora un texto titulado: "El maestro para la transición entre los dos milenios: la reforma de los estudios de licenciatura" de Abril de 1998, donde se deja explícita la defensa de un tipo de maestro crítico, como condición básica para asumir el compromiso social.

- **Lo social como crítica al neoliberalismo**

Hemos asistido desde la Constitución Política de 1991 a la última generación de reformas educativas y a su implementación en Colombia, con múltiples repercusiones en el proyecto educativo del país, en la configuración del devenir histórico próximo de la escuela y en las formas de interacción que configuran cada uno de los sujetos individuales y sociales vinculados, de manera directa o indirecta, al sistema educativo. Para el profesor Marco Raúl Mejía, la Ley 115 de 1994 podría verse como la forma en que el sistema educativo colombiano intenta responder a la globalización en expresiones como: la reconversión capitalista, la sociedad del conocimiento y la preeminencia del pensamiento único (Mejía, 2007:141). La ley 715 de 2001 se perfila como la manera en que dicho sistema educativo responde a las exigencias de una globalización neoliberal que termina dejando como dinámica planetaria hegemonizada la monetarización de la vida (Mejía, 2007: 86). Y los Decretos: 1278 de 2002 y 3238 de 2004, serían la implementación de la despedagogización de la formación docente y del sistema educativo

(Mejía, 2007:146). El común denominador de estas reformas, sería que en el campo político - pedagógico asumen una función de disciplinamiento social en cuya base se encuentra la cultura del mercado que exalta el rendimiento individual, la productividad y la competencia.

Pese a lo anterior, podría decirse que si bien en estas lecturas prevalece, como postura, que los impactos de la reforma se inscriben dentro de una tendencia homogenizadora de la globalización, es conveniente preguntarse sobre la condición en que dicha reforma se implementa, pues ésta no consiste en una traducción mecánica de metas a procedimientos de rutina porque los implementadores también juegan un papel relevante en el proceso de diseño de la política<sup>13</sup>. Así, las políticas se hacen también durante su implementación donde pueden reconocerse las contradicciones entre el discurso de éstas, sus sentidos y enfoques y las formas locales e institucionales como dichas políticas se apropian. Este sería el tema de las alternativas y las otras lecturas de lo que el profesor Mejía ha denominado alterglobalizaciones (2007: 289) y geopedagogías (2007:155).

En este sentido la Facultad de Educación de la UPB, configura otra propuesta de formación para la década del 90. Socialmente se piensa en el “levantamiento de topografías y de las variables que participan en la configuración de escenarios educativos: escuela, familia, grupo de amigos, comunidad”. A la vez que se propende por una “identidad del maestro, delimitando sus roles individuales, sociales y profesionales; sus nexos en el reconocimiento histórico de su imagen, su ethos y su ética: reflexión axiológica sobre el maestro”. Desde el reconocimiento del hombre como un ser simbólico que impone con su hacer nuevos sentidos, se buscan lecturas de cómo se trabaja lo cultural. La Facultad asume un compromiso ético-político para jalonar procesos de desarrollo en la misma sociedad. Propende por la formación de personas capaces de responder a cada uno de los contextos y ser pertinentes a ellos.

Esta Facultad plantea una transformación social humana a partir de los procesos educativos y pedagógicos de los cuales el maestro es el centro. Por ello, actualmente, la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana se ha enfocado, desde su misión, en formar integralmente y desde la perspectiva del humanismo cristiano, profesionales de la educación

13 En este tema ver: Schriewer, Jürgen, *Sistema mundial y redes de interacción: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*, en: Miguel Pereyra (comp) *globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona. Editorial Pomares – Corredor, 1996.



comprometidos con su función académica, ética y social dentro del contexto sociocultural colombiano, capaces de indagar acerca de este contexto y del Sistema Educativo.

- **Lo social como globalizaciones alternativas**

En la idea de alterglobalizaciones ya citada, se pueden registrar las siguientes actividades y dinámicas pedagógicas y políticas de las Facultades de Educación, como manifestaciones de compromiso social en la perspectiva crítico – reconstructivas:

En primer lugar, la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista, UNAL siendo fiel a sus principios misionales y a sus manifestaciones de resistencia social frente a la globalización mercantil, enuncia como centro de su compromiso social: fortalecer el compromiso de la universidad con el desarrollo social, cultural y económico a nivel local, regional, nacional e internacional.

En segundo lugar, el compromiso social de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente - UCO asume, en su devenir histórico, un interés contextual por el tema del desplazamiento, los Derechos Humanos y la educación rural en el oriente antioqueño. De esta manera se puede afirmar que el compromiso social de la Facultad de Educación de la UCO, está fundada en una perspectiva contextual o situada, asunto que tiene continuidad con sus orígenes y lo que emerge como característica novedosa es el enfoque de desarrollo humano que se presenta como fundamento conceptual de este compromiso.

En concordancia con lo anterior, esta Facultad asume la misión educadora que le ha encomendado la región del Oriente Antioqueño y en particular la Universidad Católica de Oriente y, en consecuencia, adquiere el compromiso de formar maestros con un alto sentido de solidaridad y espíritu de servicio a la comunidad, comprometidos con los procesos de transformación de la sociedad, el respeto a los Derechos Humanos y la conquista de mejores condiciones de vida para todos los habitantes de la región y del país, de allí que pueda hablarse de pertinencia académica.

En esta Facultad, se enuncia la responsabilidad como el centro del compromiso social. La responsabilidad aparece entonces como la categoría principal de lo ético. Responsabilidad que plantea en su PEI, frente a la producción de conocimiento para “el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana”, responsabilidad frente a la información,

al rigor científico y a los resultados de su trabajo para que las respuestas o soluciones a los problemas no sean más de lo mismo, responsabilidad con la ciencia y con la pedagogía, de manera que se generen innovaciones, transformaciones y creaciones, para contribuir así al avance del conocimiento y de las comunidades, sin atentar contra la interculturalidad. Así, la Facultad reconoce y valora la presencia de múltiples culturas como posibilidad de construcción de la identidad nacional y como oportunidad para la apropiación de los saberes acumulados, históricamente, en las diferentes culturas

En conclusión, la característica central del compromiso social en el periodo de Globalización (1990 – 2009), es la tensión existente entre la relación gestión del conocimiento y el compromiso social. Emergen al respecto estas preguntas: ¿se trata efectivamente de poner la administración al servicio de la academia o, por el contrario, de poner la academia al servicio de la administración? Y ¿qué concepción de sí misma tiene la Universidad —en relación con su compromiso social— que la ha llevado a optar por asumir como discurso orientador el discurso de la administración —el discurso del gerenciamiento—?

### 2.3. Propuesta pedagógica

El surgimiento de las Facultades de Educación del Capítulo Antioquia-Chocó, está marcado por las características de las Instituciones de Educación Superior que les dan origen o las albergan por la época en la que surgen y por posturas pedagógicas, que marcan un norte al desarrollo de propuestas educativas diferenciadoras; es así como las misiones institucionales y los carismas fundacionales marcan rutas importantes en la vida de las Facultades de Educación y presentan exigencias conceptuales propias, que orientan los ideales de ser humano y las concepciones de educación sobre las que se agenciará el proceso de formación de maestros.

La configuración pedagógica inicial de las doce Facultades de Educación seleccionadas para esta fase de la investigación, puede ubicarse en dos tendencias: la primera de ellas, denominada como **fundamentación pedagógico-religiosa**, en su mayoría con características de propuestas pedagógicas católicas y con menor frecuencia otras con posturas pedagógicas protestantes. La segunda, nombrada como **fundamentación pedagógico – secular**, configurada por tradiciones pedagógicas asociadas a las ideas curricularistas anglosajonas, representadas en la denominada tecnología educativa, y por tradiciones pedagógicas críticas, como las asumidas por el



Movimiento Pedagógico. Debe advertirse que estas categorías no se presentan de manera unívoca y absoluta en las facultades y que en algunas de ellas coexisten rasgos de las dos posturas enunciadas, generándose así una condición, denominada por este equipo de investigación como hibridación pedagógica.

### **2.3.1. Facultades con una fundamentación pedagógico-religiosa**

Esta tendencia enuncia el tipo de propuestas pedagógicas que reivindican como centro de sus praxis educativas y formativas, el *imago dei*, la imagen de Dios como ideal antropológico y pedagógico. De esta forma, pensar en la fundamentación pedagógico – religiosa es darse a la tarea de reconstruir los vínculos, diálogos y tensiones existentes entre carismas religiosos y prácticas pedagógicas, en términos foucaultianos, entre tecnologías pastorales y tecnologías formativas<sup>14</sup> (Muñoz, 2007:846).

Para el caso específico de esta investigación, dicha fundamentación pedagógico – religiosa logra evidenciarse en dos configuraciones pedagógicas: las propuestas pedagógicas católicas (arquidiocesanas, diocesanas y de comunidades religiosas) y las propuestas pedagogías protestantes (denominacionalistas). A continuación se procederá a tematizar esta clasificación:

#### **2.3.1.1. Propuestas pedagógicas católica**

Vale la pena decir que estas propuestas pedagógicas son asumidas por algunos pedagogos colombianos, entre ellos el profesor Rafael Flórez (1989), como pedagogías “tradicionales”. En su mayoría, encarnan la visión de la Iglesia Católica en torno a la imagen de Dios, y de allí fundamentan sus praxis pedagógicas. Ideas de Dios cercanas a valores como: la humildad, la fraternidad, la sencillez, el amor; o a miradas de vigilancia y control como: el castigo, el testimonio, la disciplina, entre otras, son las que animan la emergencia de algunas Facultades de Educación.

La moral católica, fruto de la influencia religiosa y educativa de la Iglesia Católica Romana consigue hegemonizarse en la Colombia de principios

14 Las tecnologías pastorales hacen alusión a los procesos disciplinares por medio de los cuales, se configuran unas determinadas maneras de ser religiosos. Las tecnologías formativas, se refieren a los procesos mediante los cuales se generan procesos de subjetivación en sujetos concretos, a la luz de ciertos ideales de ser humano.

del siglo XX, como el único referente religioso válido para la disposición y orientación de conducciones de los sujetos y de las comunidades del país. La moral católica y su correlato, las propuestas pedagógicas católicas, configuran un referente central en la formación de formadores y con ello la consolidación histórica de cierto maestro "clásico" (Saldarriaga, 2003:266 – 282), especialmente en el periodo comprendido como la hegemonía conservadora (1903 – 1930). Este tipo de maestro genera una subjetividad cercana a las figuras del artesano y del apóstol, una suerte de sí mismo guiado por el "amor religioso" por su oficio, con un claro alejamiento de los saberes modernos (sociología, antropología, psicología, etc) que brindaban la sensación de alejamiento de una práctica pedagógica orientada por la figura Católica de un Dios, que permite resistir la degeneración y la barbarie desde la moral.

Dicha moral católica y sus manifestaciones pedagógicas podrían ubicarse en dos posturas: la fundamentación pedagógico-católica arquidiocesana/diocesana y la fundamentación pedagógico – católica de las comunidades religiosas.

**2.3.1.1.1. Fundamentación pedagógico – católica arquidiocesana Diocesana<sup>15</sup>:** en esta postura, se inscriben las Facultades de Educación que son proyectadas como una acción contundente del proceso de evangelización de la iglesia católica, basadas en el diálogo de fe y razón. Es así como en las universidades que tienen estas característica se cuenta con el arzobispo – u obispo como un Gran Canciller, al recibir su mentoría o directriz moral y espiritual, no significa que las universidades y por ende las Facultades de Educación trabajen para el beneficio material o económico de la arquidiócesis / Diócesis porque se cuenta con un grado de autonomía y de autosostenimiento.

Las Facultades de Educación pertenecientes a universidades católicas nacidas de las arquidiócesis / Diócesis son: La Universidad Pontificia Bolivariana (1957), la Universidad Católica de Oriente (1983) y la Univer-

15 En la Iglesia Católica Apostólica Romana, la archidiócesis o arquidiócesis (archi- y archi- provienen del griego y significan 'ser el primero') es una diócesis con un rango superior a las convencionales. La arquidiócesis suele presidir sobre un grupo de diócesis de una región, las cuales son conocidas como "sufragáneas", pero la incidencia del arzobispo en la vida de dichas diócesis es más de preeminencia que de injerencia, a menos que existan razones de fuerza mayor para ello. El título de "Archidiócesis" o "Arquidiócesis" lo da la Santa Sede. Y la Diócesis, es una jurisdicción territorial de la Iglesia y cada una constituye una 'Iglesia particular', cuya máxima autoridad es el Obispo.



sidad Católica del Norte (1996), veamos algunos registros que así lo demuestran:

Para el caso concreto de la Facultad de Educación de la UPB, se comenta que el 15 de septiembre de 1936, por decreto del Arzobispo de Medellín, Monseñor Tiberio de J. Salazar y Herrera surgió la primera universidad privada del departamento de Antioquia, erigida por la Iglesia como “pontificia” casi diez años después (1945). Significa, entonces, que “la Universidad se constituye en un centro de evangelización en el cual la persona de Cristo se convierte en la brújula orientadora de toda la formación y de la construcción de nuevos proyectos de vida guiados siempre por la **Diakonía** de la Verdad, como parte fundamental de la misión de la iglesia”<sup>16</sup>, además de que “tiene como eje y brújula al Magisterio de la Iglesia en todas sus manifestaciones y expresiones” y que “está regida íntegramente por las normas y regímenes que la iglesia tiene para el gobierno de las Universidades Católicas y Pontificias”. Por pertenecer a la Arquidiócesis de Medellín, la UPB hace parte del plan pastoral de ésta y de aquellas jurisdicciones eclesiales donde está presente.

En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente, la propuesta pedagógica católica es asumida desde la doctrina social de la iglesia y su reconocimiento por el trabajo inicial en la formación de religiosos con capacidades educativas para enfrentar contextos sociales específicos de marginalidad y ruralidad, en este caso, el Oriente antioqueño, depende de la Diócesis de Rionegro?? Para esta facultad, el concepto de hombre es “ser creado” a imagen de Dios, ser integral, inteligente y libre, ser social por su misma naturaleza, ser trascendente y ser liberado por Cristo” (García, 2007:7). Este planteamiento hace pensar en el ser humano como un ser multidimensional de: ser persona, ser social, ser responsable y crítico, ser reflexivo, ser activo y creativo a imagen de Dios y tal intención se expresa en su proyecto de Facultad: “la Universidad Católica de Oriente, en su quehacer evangelizador, propone construir una morada específicamente humana para hombres y mujeres, tarea que vincula el servicio a la cultura, con humildad y con rigor, para que siempre aparezca en el centro la pregunta por la verdad del hombre, promoviendo una reflexión continua a la luz de la fe católica, permaneciendo fiel al mensaje evangélico y expresando su compromiso institucional al servicio de la humanidad”.

Por último, la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Norte depende de la Diócesis de Santa Rosa de Osos, asume en su modelo

16 Identidad, Misión, Visión y valores de la UPB, 2003.

educativo y pedagógico la visión filosófico-antropológica de los enunciados de la Iglesia Católica sobre el uso de la informática en la Universidad, con énfasis en la función formativa de las herramientas y estrategias virtuales y la apertura de la educabilidad del hombre y la mujer que los hace proyecto perfectible de inmensas realizaciones. Asunto que se evidencia en un apartado de las entrevistas realizadas en las que se comenta: "...uno de los modelos de pedagogía, tal vez el más antiguo y el que tiene gran parte de modelo pedagógico es la Biblia. Si ustedes se dan cuenta en sus famosas parábolas Jesucristo nunca decía haga tal cosa, sin ser religioso, él daba una idea y daba una lectura de contexto. En ese contexto se aprecia cómo aplicar técnicas de gradualidad con respecto a lo que debía ser, eso mismo aplicamos nosotros a la luz de una serie de técnicas pegadas por modelos pedagógicos tradicionales y partimos de un conocimiento fuerte, una interfase para lograr una meta. Se inició como una propuesta que luego se convirtió en la filosofía de la institución en el aspecto pedagógico y didáctico".

Estas tres Facultades de Educación Arquidiocesanas / Diócesanas evidencian, en sus fundamentos pedagógicos católicos, un claro compromiso con su Iglesia y con su misión evangelizadora en el mundo, para este caso, a través de la educación y la formación de maestros.

**2.3.1.1.2. Fundamentación pedagógico – católica de las comunidades religiosas:** las Facultades de Educación que se fundaron bajo el amparo de comunidades religiosas consideran las siguientes características que son específicas de su organización:

- su vida debe seguir siempre el ideal de la Iglesia Basarse en los Hechos de los Apóstoles, y
- Tener presentes los siguientes principios:
  - a) En el interior de la comunidad: la comunidad.
  - b) En su relación con Dios: la oración, los ritos y las celebraciones.
  - c) En su actividad hacia fuera: la misión.

Es así como al interior de estas comunidades religiosas se parte de carismas y de su misión a la luz de sus fundadores. A continuación se describen las Facultades de Educación que asumen, en su configuración sociohistórica, características educativas y formativas basadas en ciertas posturas teológicas:



Para el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura (1973), la imagen religiosa es San Francisco y le da fundamento la comunidad franciscana; esta Facultad profesa las enseñanzas de la escuela Franciscana en la que se unen el conocimiento de la ciencia con la vivencia y difusión del evangelio, ciencia y estudio son esenciales del ideal franciscano. Es una institución que afirma su identidad en la confluencia de tres puntos principales: su ser universitario, su ser católico y su ser Franciscano. En la actualidad esta Facultad asume como eje articulador de estas tres dimensiones, la propuesta pedagógica denominada Paideia Franciscana, entendida, como la defensa de las formas de vida coherentes con la vivencia del Hermano de Asís.

La Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista (1984), tiene como ideal formativo a San Juan Bautista De la Salle y su comunidad lasaliana o lasallista; allí se asume como ideal del ser humano, los principios enmarcados en la imagen del Hermano y en la educación que integra roles humanos, científicos y técnicos. Así, el legado de San Juan Bautista de La Salle ha sido acogido para formar un maestro idóneo, profesional, ético y con sentido social. En sus comienzos la Facultad tenía como propósito la formación y actualización de los maestros de la ciudad y del Departamento de Antioquia, principalmente los maestros servidores de las Instituciones Lasallistas. Este propósito estuvo materializado, en los primeros años, con el apoyo de dos centros que estuvieron adscritos a la Facultad y que generaron una dinámica relevante en el escenario educativo. Estas dos instancias fueron el centro de Técnicas de la Comunicación Pedagógica, CETCOPE y el equipo coordinador de sico - orientación, ECOS.

Por último, la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (1995), cuya imagen ejemplarizante es Fray Luis Amigó y su comunidad los Terciarios Capuchinos, quienes desde una concepción de humanismo cristiano, con una clara identidad católica, han intervenido la población vulnerable de la región. Así se lee en su reseña histórica "sus raíces se remontan al año de 1889, cuando Fray Luis Amigó y Ferrer fundó en España, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, con el propósito de atender la problemática del menor en dificultad. En 1928 los Terciarios llegan a Bogotá y luego a Medellín en el año de 1951 a dirigir la Escuela de Trabajo San José. En 1956 comienzan los Cursos de Psicopedagogía Correccional que fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. Diez años más tarde inicia actividades el Instituto Psicopedagógico Amigó, el cual asume los cursos antes mencionados". De esta manera, esta Facultad, desde sus comienzos, ha hibridado la pedagogía católica de los Terciarios Capuchinos con posturas pedagógicas sociales y reeducativas.

En conclusión, estas Facultades de Educación asumen su fundamentación pedagógico – religiosa a la luz de sus fundadores, los cuales le imprimen carismas particulares a sus praxis educativas y formativas. El punto de encuentro con las Facultades Arquidiocesanas / Diócesanas será su ideal desde la idea Católica de Dios, y sus diferencias estarán basadas en las manifestaciones concretas de dicha idea a través de las revelaciones de sus fundadores

### 2.3.1.2 Pedagogías protestantes: Denominacional.

En la perspectiva de las propuestas pedagógicas religiosas, al menos de las occidentales, el núcleo fuerte de sus configuraciones históricas ha estado basado en la existencia de propuestas católicas y de otras protestantes orientadas por la reforma. Estas últimas, defienden la formación a *imago dei*, pero basadas en el acercamiento metódico y disciplinado a la cultura del texto y del testimonio. Estas últimas, serán entonces, manifestaciones educativas y formativas de los fundamentos teológicos protestantes.

Para esta investigación, dichas pedagogías logran evidenciarse en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista (1981). En su PEF-2008, se expresa “como principio pedagógico fundamental se destaca el amor, pues “Dios es amor” (1 Juan 4:8). Todo otro principio confluye en el amor a Dios y el amor al prójimo. Su teóloga central, Elena R. White señala: “El amor, base de la creación y de la redención, es el fundamento de la verdadera educación”.<sup>17</sup>

Esta institución, en su fundamentación teológica, focaliza las ideas protestantes en lo que se ha denominado como: Denominacional. Llámase así a aquellas iglesias evangélicas que se caracterizan por un inicio modesto compuesto por hombres y mujeres de varias denominaciones, que por el estudio de la Biblia alcanzaron la comprensión de que Jesús cumpliría en breve su promesa de regresar al mundo.

El principio básico sobre el cual se fundamenta el modelo educativo de la Corporación Universitaria Adventista (UNAC) es la creencia en Dios, y en su revelación a través de la Biblia. La característica fundamental de Dios es el amor, el cual se manifiesta de múltiples maneras, siempre en la búsqueda del bienestar y desarrollo de sus criaturas. Desde esta perspectiva, considera que la educación es una idea de Dios, cuyo objetivo en este mundo es el

17 Ibid., pág. 13.



bienestar y desarrollo de los seres humanos y por consiguiente de los demás seres creados.

En Conclusión, desde la condición de lo religioso, podemos afirmar que lo pedagógico está centrado en la imagen de Dios, lo que implica que exista una acción educativa representada en unos ciclos vitales humanos que han de ser vigilados, controlados y potenciados, según referentes morales y valorativos de las morales religiosas. En este sentido, se hace central la reconstrucción de las propuestas pedagógicas religiosas, para comprender los carismas religiosos que ejercen teleológicamente una influencia en la manera cómo son dispuestas las acciones pedagógicas, en este caso, de siete de las doce Facultades de Educación estudiadas.

### **2.3.2. Facultades con fundamentación pedagógico – secular**

La fundamentación pedagógico - secular de las Facultades de Educación en las décadas del cincuenta y el setenta, podría ser enunciada bajo la idea de saberes prácticos – aplicados, propios de unas concepciones universitarias tradicionales, en abierta hibridación con ideas de la universidad moderna, centrada en dispositivos administrativos o de orientación curricular. Así, entre 1954 y 1970 se orientó la formación de los maestros desde un enfoque práctico. La pedagogía queda relegada a la condición de arte y sus implicaciones conceptuales e investigativas se ven diezmadas e invisibilizadas por la idea católica de un maestro apóstol.

En este periodo se da el debate en torno a la denominación de las facultades encargadas de formar maestros como facultades de educación o como facultades de ciencias de la educación. El ejemplo más fehaciente de este debate, fue la dinámica pedagógica de la Facultad de Educación de la U de A. Para 1957, esta facultad asume el nombre de Facultad de Ciencias de la Educación (García, 2004:39). Esta auto-representación, lejos de obedecer a una conciencia epistemológica – teórica sobre las ciencias de la educación como una tradición pedagógica propia del contexto francófono, respondió a una forma intuitiva de reconocer las subdivisiones que la formación de licenciados requiere para dar cuenta de las especificidades educativas – formativas propias de las políticas educativas del país. Así, el enunciado ciencias de la educación no se corresponde con una dinámica de apropiación de saberes pedagógicos extranjeros, sino, con el interés de ubicar unos campos específicos de ocupación de los maestros. La tensión fundamental que esta idea condujo a la configuración administrativa y pedagógica de la facultad, se concentra en la continua intención independentista de las llamadas “ciencias

básicas” que intentan ser departamentos de Biología, Química, Matemáticas e Inglés.

Esta tensión trajo problemas pedagógicos en la fundamentación de las didácticas de los saberes específicos y en los trabajos interdisciplinarios que ponen en diálogo a la pedagogía con otros saberes. En 1962 la facultad asume el nombre de Facultad de Educación, pero en el rastreo y procesamiento de información para esta primera fase de investigación no se evidenció un sustento conceptual que permitiera argumentar la adopción de un referente conceptual – epistemológico capaz de trascender la tensión descrita.

Para las décadas del ochenta y del noventa, el debate en torno a la fundamentación pedagógico - secular de las Facultades de Educación, pone en discusión la reducción del quehacer pedagógico, la praxis educativa y formativa a la enseñanza. Para autores como Andrés Klaus (2008), la extendida concepción de la educación como enseñanza evidencia una serie de inconsistencias de las Facultades de Educación tanto en su estructura como en su función. A pesar de que se habla de Facultades *de educación* y de una educación formal, no formal e informal en nuestro contexto, desafortunadamente, la gran mayoría de Facultades de Educación ha centrado toda su atención en lo que se ha denominado como pedagogía escolar e institucional, en consecuencia, reduciendo la problemática educativa a una problemática de enseñanza y restringiendo su actividad de formación profesional a la creación de licenciaturas exclusivas para enseñantes de escuelas o colegios.

Con lo anterior se hace patente una de las grandes paradojas de la pedagogía en nuestro país, y de manera particular en el Capítulo ASCOFAD Antioquia-Chocó ya que, comparando la función que deberían cumplir las Facultades de Educación como apoyo y fomento a las disciplinas universitarias y a la investigación, con las funciones que verdaderamente cumplen en pro de una formación profesional, la pedagogía se considera como un campo disciplinar que no crea su propia “masa crítica” — pareciera que la pedagogía está en todas partes pero en ninguna a la vez—. No sobra decir que esta concepción reduccionista de la pedagogía ha sido de recurrencia histórica en el contexto nacional.

Para inicios del siglo XXI, la fundamentación pedagógico - secular<sup>18</sup> de las Facultades de Educación parece atravesar por la mirada tecnocrática, a

18 La fundamentación pedagógico – secular está configurada por tradiciones pedagógicas asociadas a las ideas curricularistas anglosajonas, representadas en la denominada tecnología educativa, y por tradiciones pedagógicas críticas, como las asumidas por el Movimiento Pedagógico.



la escuela que invisibiliza la pedagogía, referenciando las acciones y disposiciones educativas en discursos venidos del gerenciamiento y de la economía, temas como el capital humano ejemplifican este asunto (Mejía, 2007: 99). Esta colonización gerencial se justifica desde organismos multilaterales como el Banco Mundial, con acuerdos como el Consenso de Washington, que permitió en los ochentas la apuesta por la privatización de servicios públicos como la educación (Mejía, 2007:126).

Para el profesor Martínez la despedagogización del sistema educativo surge de la conformación de una sociedad, que se centra en el gerenciamiento, con lo cual, la escuela no sólo recibe nuevas demandas, sino que ésta se redefine a la luz de un modelo social empresarial. La escuela no sólo cumple demandas de la empresa, sino que es ella misma entendida como empresa. En este sentido, se consolida la llamada marketización de la educación (Martínez, 2004:281)

En estos trayectos históricos de las fundamentaciones pedagógico – seculares se consiguen identificar dos grandes tendencias en las propuestas pedagógicas de las Facultades de Educación: en primer lugar, las Facultades de Educación que asumen desde sus fundamentos pedagógicos las ideas educativas y formativas de las teorías curricularistas anglosajonas, principalmente la enunciada en Colombia como tecnología educativa. En segundo lugar, las Facultades de Educación que han asumido las denominadas pedagogías críticas como base de sus praxis pedagógica, especialmente de las influencias y resonancias del movimiento pedagógico.

### 2.3.2.1. Teorías curricularistas anglosajonas: Tecnología Educativa.

En el contexto de la fundamentación pedagógico – secular de las Facultades de Educación, entre las décadas del 50 y el 60, se hace central la llegada a nuestro país de tradiciones pedagógicas anglosajonas, con fuertes incidencias de fundaciones y misiones norteamericanas, orientadas por la idea de modernización – racionalización, de la administración, a la luz de dispositivos gerenciales como: la departamentalización y el reordenamiento académico – administrativo (Parra, 1998:21). Esta tradición pedagógica, centrada en las denominadas teorías del currículo, terminó por reducir el tema educativo a la enseñanza y el asunto pedagógico a la escuela, desde una mirada administrativa del acto pedagógico. En efecto, esta tendencia ha sido denominada como tecnología educativa y concentra su praxis educativa en las tecnologías instruccionales: guías, objetivos, medios, contenidos y evaluaciones estandarizadas (Mejía, 2007: 147)

La tecnología educativa entendida como la expresión pedagógica de la mirada curricularista anglosajona, asume como centro de la praxis pedagógica, la orientación de la acción educativa y formativa centrada en paquetes instruccionales institucionales, donde el cumplimiento de objetivos de instrucción pública se hace central. Esta postura curricularista reduce el tema pedagógico a lo institucional, es decir, la pregunta y práctica pedagógica en el ámbito de la escuela y de los medios de comunicación encargados de agenciar procesos de alfabetización.

El curricularismo fusiona ideas venidas de las teorías organizacionales y de los aportes de la psicología cognitiva, con ello, su mirada se focaliza en la organización institucional, en la enseñanza y en la evaluación del aprendizaje. La tecnología educativa es tecnología en tanto pretende, de forma instrumental, garantizar la realización o cumplimiento de objetivos educativos trazados desde instancias políticas y educativas. El centro de la educación es la cobertura, y por ende, estrategias de impacto masivo serán pertinentes en su concepción de lo educativo.

Dicha tecnología educativa redujo no sólo la educación a una práctica instrumental, sino además, al maestro a operario del currículo, un sujeto que no se ve como productor de saber sino simplemente como reproductor de éste. Estas ideas curricularistas parten de un supuesto epistemológico y ontológico bien cuestionante: las realidades educativas se fundan sobre una supuesta homogeneidad. En esta perspectiva, las realidades contextuales son supeditadas o subordinadas a lineamientos legaliformes que aplanan las diferencias locales. A esta idea se le ha denominado "sistemas educativos isomórficos", que tienden a tener la misma estructura, composición y a manejarse desde la misma lógica (Martínez, 2004:298). Las teorías curricularistas de la tecnología educativa reproducen estas ideas del sistema educativo homogéneo a través del desanclaje estructural de éstos, desde diagnósticos que permitían comprender las realidades contextuales como condiciones de subdesarrollo que habían de ser superadas desde estrategias desarrollistas fundamentadas en instrucciones educativas funcionales a las reconversiones del capitalismo mundial (Martínez; 2004:291)

Una de las Facultades de Educación que se incluye en esta perspectiva es la Facultad de Educación de Universidad Tecnológica del Chocó (1972) y sus ideas de formación de maestros para atender la cobertura educativa de su territorio; se perfila como una facultad comprometida con su Departamento extendiendo sus servicios a todos sus municipios, con una proyección social que habla de una presencia reconocida y valorada por la comunidad, así como también, con una dinámica pedagógica de formación de maestros que la sitúa en un lugar de liderazgo.



La Facultad de Educación del Tecnológico de Antioquia que tuvo sus orígenes en 1983 en el Centro Educacional Femenino de Antioquia -CEFA-, con los programas de Tecnología en Educación Especial, Educación Pre-escolar y Educación Básica; desde el inicio de dichas tecnologías, le ha dado gran importancia al proceso de práctica como uno de los aspectos fundamentales que facilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias que permiten a sus egresados, el ejercicio de las funciones pedagógicas, de manera responsable y ética, de acuerdo con las necesidades de los diferentes contextos. En los servicios de educación, se busca actualizar y perfeccionar a los agentes educativos para mejorar la *calidad de la educación*, los procesos de enseñanza – aprendizaje y la evaluación.

Finalmente, la Facultad de Educación del Politécnico Jaime Isaza Cadavid (1981) que remonta el inicio de labores institucionales a la década del 64 con estudios técnicos, momento en que ofreció un pensum teórico-práctico, posteriormente adoptó la modalidad tecnológica desplazando sus programas curriculares y académicos a varias regiones del departamento de Antioquia; la institución se ha comprometido en el diseño de modelos pedagógicos innovadores, donde la investigación es el eje articulador de los diferentes momentos y componente del proceso enseñanza- aprendizaje.

Todas estas Facultades de Educación deben su origen a entes públicos del orden departamental o municipal surgiendo con ideales relacionados con la instrucción pública.

Aquí podemos concluir que la tecnología educativa da lugar a un currículo técnico en las Facultades de Educación, lo que produjo un maestro práctico, cuyo centro de atención gira alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo enseño?, ¿A quién controlo? Este maestro práctico se aleja un poco de ese maestro a imagen de Dios, en tanto centra su fundamentación pedagógica en saberes modernos como la psicología cognitiva y conductista y en teorías organizacionales; sin embargo, ambos maestros siguen atendiendo a unas condiciones en las que poco conversaban con la transformación cultural y política. Así, la hegemonía de la pedagogía como saber práctico, y las tensiones con los otros saberes, logró colocar la pedagogía como una reproductora sin mayores elementos para la problematización y apropiación crítica de diferentes políticas y disposiciones educativas en el país, de allí que, las misiones extranjeras, principalmente las norteamericanas, impactaran en la estructuración de esta condición subalternizada de la pedagogía en Colombia.

### 2.3.2.2. Pedagogías críticas: El Movimiento Pedagógico

La segunda tendencia en la fundamentación pedagógica – secular de las Facultades de Educación, gira en torno a las denominadas pedagogías críticas expresadas, en su mayoría, en el Movimiento Pedagógico. Se podría argumentar, que un punto de resistencia y tensión a las ideas anglosajonas de funcionalizar, en su máxima expresión las dinámicas educativas, encuentra en el caso colombiano, la existencia del Movimiento Pedagógico. Este movimiento rompe con la idea curricularista del maestro como depositario de saber, al generar una revolución de su subjetividad, éste es un sujeto productor de saber pedagógico (Mejía, 2007: 293). Esta producción de saber se realiza en el entramado contextual de un territorio, en una forma cultural de lucha, lo que el profesor Mejía denomina Geopedagogías (2007:289).

En el Congreso de Bucaramanga (1982), FECODE se convierte en el intelectual orgánico del Movimiento Pedagógico: un diálogo con organizaciones no gubernamentales, universidades, gremios, etc. Que consigue configurar una intelectualidad movimentista capaz de ofrecer un punto de resistencia política y pedagógica a la tecnología educativa (Mejía, 2007:295). Su gran aporte a la educación colombiana consistió en la formación de unos sujetos sociales educativos que cumplieron una triple función: construir una movilización intelectual en la cual la pedagogía fue sacada de los escenarios académicos para ser colocada en la vida de los maestros y en los procesos de organización que se daban en un doble ejercicio de pensamiento y acción, convirtiendo toda la práctica social y pedagógica trabajada mediante procesos de sistematización. La práctica fue convertida en saber y experiencia, éstas como saber de resistencia y alternativas en un ejercicio político intelectual, y en algunos sectores en una forma de construir contra hegemonía cultural (Mejía, 2007: 297).

En el Congreso Nacional Pedagógico de 1987, se logra el clímax de lo pedagógico –político del Movimiento, a la luz de consignas como: La educación es un asunto de todos (Mejía, 2007:299). Esto en un sentido muy diferente a la crítica hecha a las ideas de educación para todos de Jomtien 1990, pues, no es expandir una alternativa neoliberal de la educación como servicio. La propuesta central, desde el Movimiento, es la reivindicación de la educación como un asunto político de generación de alternativas culturales y sociales. Así, los retos fundamentales de esta reivindicación político – pedagógica de la educación son los siguientes:

- a) Reconstruir la idea de derecho a la educación
- b) Construir una expresión pedagógico – política de resistencia y construcción de alternativas frente a la reorganización curricularista tecnocrática. Existen en la Ley 715 y su modelo toyotista.



- c) Prácticas pedagógicas que enfrentan la despedagogización en lo local: pedagogías locales - geopedagogías

Las Facultades de Educación que con mayor fuerza lograron acoger este interés pedagógico y político, fueron:

La Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia (1972), se funda con el propósito pedagógico – político de formar maestros con principios cooperativos, solidarios y democráticos, esto con la idea de poner límite y hacer resistencia a la empresa capitalista salvaje. La mayoría de los estudiantes de esta época eran obreros vinculados a cooperativas, porque encontraban que esta universidad era una respuesta a lo que ellos buscaban. Como se puede ver, el nacimiento histórico de esta Facultad está marcado por un alto compromiso social tanto desde sus directivas, como estudiantes y profesores, con una relación directa con los acontecimientos socioculturales de la época en nuestro país.

En el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (1954), que asume esta perspectiva en los períodos nombrados en el capítulo anterior como *experimentación y militancia (1970 – 1979)* y de *reestructuración y afirmación territorial (1980 – 1993)* logra consolidar las ideas sobre la identidad política de la universidad pública. La afirmación territorial se gesta dados algunos de los programas de regionalización de la Universidad, y los convenios con las Escuelas Normales Superiores. De esta manera, la Facultad consigue impactar la región desde sus ideas políticas y pedagógicas emergentes en el contexto de las décadas del ochenta y principios del noventa. En este sentido se hace central el aporte académico, investigativo y político del Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas. Así, en la década de los ochenta a los noventa la existencia de este grupo liderado por la profesora Olga Lucía Zuluaga, a través de sus trabajos históricos y epistemológicos, permitieron la consolidación de la pedagogía en Colombia. La profesora Zuluaga y el profesor Echeverri empezaron a tener una injerencia directa sobre el pensamiento pedagógico colombiano y ganaron una gran visibilidad —hasta el día de hoy— en el resto del país y, muy especialmente, en Bogotá y Cali. El proyecto “Filosofía y Pedagogía” de la profesora Zuluaga, orientado desde la perspectiva de Investigación teórica y crítica – historia de la pedagogía y la didáctica, constituye una ruptura teórica – metodológica con los trabajos previos de fundamentación epistemológica e investigativa de la Facultad. Como derivaciones más importantes de este proyecto se cuenta con el archivo pedagógico, colonia – siglo XX, la creación de la Revista Educación y Pedagogía y con el posicionamiento pedagógico y político del saber pedagógico como centro de la pedagogía.

El concepto de saber pedagógico producido en el contexto colombiano, se estructura a partir de la lectura de Foucault, principalmente de su obra *La arqueología del saber* (1979). Para la doctora Zuluaga hablar de “saber pedagógico” es hablar de un concepto metodológico capaz de reconstruir y proponer formas cada vez más complejas de práctica pedagógica. Desde esta perspectiva teórica, el maestro es visto como sujeto de saber pedagógico (Zuluaga,1999). Esto es, un sujeto que puede construir el campo conceptual y aplicado de la pedagogía con conceptos de obras pedagógicas clásicas y contemporáneas vigentes, problematizadoras. Como sujeto de saber entiende la pedagogía como un saber que exige reflexión, análisis y retroalimentación en los procesos de enseñanza - aprendizaje y formación.

Luego de esta breve descripción, a grandes rasgos puede decirse que en el ideal pedagógico del Movimiento Pedagógico, la apuesta era transitar de una perspectiva curricular devenida de la tecnología educativa, centrada en el plano de la forma externa, fundamentalmente prescriptivo y normativo, que incidiendo, sobre todo, en las estructuras más amplias –sea referido a ciertos elementos de sistematización entre objetivos, medios y resultados, de la estructuración de los contenidos, de la programación de experiencias de aprendizaje apelando a las estructuras cognitivas, al reconocimiento de las prácticas profesionales que median en la orientación de lo que ofrecen las instituciones educativas– termina burocratizándose.

Se hace el tránsito a una perspectiva que aborda el currículo como una construcción social y cultural que, reconociendo muy directamente las voces de los protagonistas involucrados en estos procesos de transformación, el sentido de sus prácticas, busca nuevas articulaciones entre las teorías y la recuperación de las experiencias cotidianas de los docentes; pudiera decirse que la mirada se dirige hacia el interior, indagando a través de las mediaciones que existen entre lo individual, lo grupal y lo institucional, donde las disciplinas escolares constituyen el punto de convergencia (Mejía,2007:289 – 312)

Lo cierto sobre este tema, es que luego de más de veinte cinco años del Movimiento Pedagógico, la idea actual de lo curricular parece visitar las viejas tesis curricularistas de la tecnología educativa, en la óptica de pasar de una planeación centrada en cobertura a una centrada en calidad.

### 2.3.3. Tensiones y reconfiguraciones pedagógicas

Una vez expuestas las diferentes tendencias en la fundamentación pedagógica de las Facultades de Educación estudiadas, se hace central



recordar dos ideas orientadoras en la pesquisa realizada: en primer lugar, dichas fundamentaciones no son un todo coherente, son formas híbridas que si bien han tenido cierta centralidad o hegemonía pedagógica, no se descartan sus fusiones o sincretismos con otras posturas o tendencias pedagógicas. En segundo lugar, independientemente de las configuraciones y reconfiguraciones pedagógicas de estas facultades, hay en la actualidad unas exigencias legales, contextuales y conceptuales que parecen reducir el asunto pedagógico a su mínima expresión, privilegiándose en la fundamentación institucional saberes y discursos venidos de los estudios del gerenciamiento.

*En relación con la primera idea, las hibridaciones pedagógicas de estas facultades pueden ser enunciadas de la siguiente manera:*

En la Facultad de educación de la U de A, se logran reconstruir tres grandes tensiones pedagógicas: en primer lugar, la tensión pedagógica de las décadas del cincuenta y el setenta, donde los referentes pedagógicos católicos sincretan con las ideas curricularistas de la tecnología educativa; la tensión pedagógica de las décadas del ochenta y el noventa, en términos de mezclas entre ideas curricularistas anglosajonas y pedagogías críticas; y por último, las tensiones de principios del siglo XXI, con hibridaciones entre pedagogías críticas y discursos gerenciales.

En la Facultad de Educación de la UPB, las tensiones pedagógicas fundamentales se dan en tres orientaciones: en primer lugar, las colisiones existentes en torno a la propuesta pedagógica católica y la propuesta pedagógica cibernética o de sistemas complejos; en segundo lugar, las tensiones entre la propuesta pedagógica cibernética y la pedagogía crítica, principalmente en sus concepciones del maestro como sujeto de saber; por último, las fricciones existentes entre las pedagogías críticas y los discursos de la calidad.

En las Facultades de Educación de las Universidad Tecnológica del Chocó y Politécnico Jaime Isaza Cadavid, donde sus principales tensiones giran en torno a la idea pedagógica de la formación de maestros en la perspectiva de la cobertura o de la escuela expansiva, y la formación de maestros de la calidad o de la escuela competitiva.

En la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, donde sus tensiones pedagógicas se dirigen hacia la articulación existente entre las pedagogías críticas propuestas en la década del setenta como alternativas al capitalismo salvaje, y el actual modelo pedagógico

constructivista social, visto como una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento – la virtualidad.

En la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, donde sus tensiones pedagógicas pueden reconstruirse de la siguiente forma: la tensión existente entre pedagogía franciscana (Paideia Franciscana) y pedagogías críticas; y las colisiones entre pedagogías críticas y los estudios del gerenciamiento.

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente, con tensiones en torno a: posturas pedagógicas católicas y pedagogías críticas; pedagogías centradas en la educación rural y pedagogías de los derechos humanos; y pedagogías alternativas como la pedagogía del texto y el tema de la calidad.

La Facultad de Educación del Tecnológico de Antioquia y sus fricciones pedagógicas sobre: las perspectivas pedagógicas acordes con la estandarización educativa y la gestión de planes, proyectos y estrategias socio-educativas y pedagógicas, que incidan en el desarrollo multidimensional, respondiendo a las características multiculturales, pluriétnicas, económicas y políticas de la población objeto de intervención y su medio familiar y comunitario.

La Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista, con tensiones pedagógicas alrededor de la propuesta pedagógica Lasallista y la propuesta pedagógica constructivista.

La Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Adventista y sus conflictos pedagógicos en torno al diálogo de una propuesta pedagógica protestante adventista y propuestas pedagógicas seculares, por ejemplo: las ideas pedagógicas de Dewey, Herbart, María Montessori, Piaget, Vigotsky y Ausubel. Es decir, ¿cómo sustentar una propuesta pedagógica ecléctica, caracterizada por agrupar diferentes teorías y principios vigentes de la educación y aplicarlos en cada una de las modalidades educativas que maneja y en las circunstancias particulares del proceso enseñanza aprendizaje?

La Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó-FUNLAM y sus tensiones pedagógicas relacionadas con el diálogo: propuesta pedagógica amigoniana y pedagogía social; pedagogía reeducativa y gerenciamiento.

Por último, la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Norte y sus discusiones pedagógicas acerca de la relación propuesta pe-



dagógicas católicas y pedagogía virtual en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Como supuesto de esta primera idea y a la vez vínculo entre la idea de la hibridación pedagógica y la despedagogización de las Facultades de Educación, se puede afirmar que lo que está en jaque por la versión instrumentalizante del docente es la defensa del maestro como sujeto de saber pedagógico.

Ahora bien, la despedagogización de las Facultades de Educación opera en el caso de las reformas y políticas educativas de calidad, en cuanto ubica un campo de actuación en el que los sujetos quedan atrapados, sin aparentemente tener alguna alternativa de distanciamiento, y por ende, de crítica pedagógica a la sociedad. La despedagogización en políticas educativas de calidad se erige sobre las bases de la configuración histórica de instituciones y subjetividades que buscan legitimarse en el contexto de la sociedad del gerenciamiento, en la conquista de la calidad. Así, el campo de actuación en este caso, se edifica sobre coordenadas como: la evaluación, la gestión institucional, los cambios en el currículo, los fines de la educación y concepción de sujeto a perfilar, y en la Formación y profesionalización docente. Temas que serán abordados con mayor profundidad en la segunda fase del proyecto.

## **2.4. Exigencias**

En los numerales anteriores se realizaron acercamientos tangenciales a la categoría exigencias en tanto las posturas asumidas por las Facultades de Educación investigadas en la fase inicial del macro proyecto que nos convoca. Estos acercamientos se evidencian con relación al contexto social y la configuración de sus propuestas pedagógicas acordes con el devenir de nuevos enfoques conceptuales y en respuesta a la normatividad vigente. A continuación se nombran supuestos que emergen de la interpretación de los datos desde una reconstrucción de las exigencias contextuales, legales y conceptuales.

### **2.4.1. Exigencias contextuales**

Las Facultades de Educación han tenido la posibilidad de erigirse como una respuesta socio-cultural a condiciones contextuales que le reclaman a la educación superior una toma de posición explícita de compromiso desde la formación inicial y continuada de maestros para los diferentes niveles de escolaridad.

Esta condición se puede leer en tres momentos diferentes que coinciden con la fundación de Facultades de Educación, así entonces, en un primer apartado se reconstruye el período histórico denominado de consolidación del Estado Nación (1950 – 1970), en el segundo ítem se reconstruye el período de Modernización (1970 – 1990), y por último, se reconstruye el correspondiente a la Globalización (1990 – 2009), períodos que han sido abordados en el capítulo anterior, desde la perspectiva de lo social. A continuación se incluyen datos relevantes.

**Entre 1950 – 1970.** La formación de maestros en educación superior en Antioquia y Chocó es un ligeramente posterior a la fundación de instituciones dedicadas para este fin en otras regiones del país, así mismo la fundación de la facultad de educación en la Universidad de Antioquia puede considerarse muy tardía dentro de la historia de la misma universidad por que en una universidad con más de 200 años, sólo 150 años después surja una preocupación por la formación de maestros. Este asunto se convierte en pivote problémico para ser tratado en la segunda etapa del proyecto.

A esta historia se vincula la Universidad Católica Bolivariana que se funda en medio de un contexto político-social, nacional e internacional, afectado por las guerras mundiales, las luchas partidistas en Colombia y problemas ideológicos en el ámbito local e internacional. Así se lee en su reseña histórica “estas crisis inciden en la vida académica de la Universidad de Antioquia, especialmente en la Facultad de Derecho a donde se trasladó la contienda política del país entre los conservadores y los liberales en el poder, ocasionando que un grupo de profesores y de estudiantes de Derecho, alegando falta de garantías y de respeto para su vida religiosa y moral, y para el cumplimiento de sus compromisos académicos, decidiera retirarse de la Universidad y, bajo la tutela de la Iglesia, fundara otra universidad: la Universidad Católica Bolivariana”.

También se resalta como el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, fue creado en la década de los años 60 como satisfactor regional frente a la carencia de educación técnica del departamento de Antioquia y con el fin de “*preparar, a nivel profesional, el personal técnico y administrativo que Colombia requiere para su desarrollo integral, como auxiliares de las profesiones mayores en unos casos o como directores de la actividad en las pequeñas empresas*”<sup>19</sup> PEP 2008

19 ASAMBLEA DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA. Ordenanza 41 de 1963.



En esta dirección, en Colombia, a partir de 1970 se inició el proceso de conceptualización de la educación tecnológica, para ello se generaron tres misiones inglesas, que en conjunto con el ICFES, estructuraron la división de la educación tecnológica dando como resultado la expedición del decreto 1358 de 1974 definiendo, por primera vez las carreras tecnológicas y el decreto 2667 de 1976 que distribuyó el porcentaje de las áreas del conocimiento en los currículos de los programas tecnológicos. Por último, el decreto 80 del 1980 incluyó la educación técnica y tecnológica en el sistema de educación pos secundario<sup>20</sup>. Con lo anterior se identifican unas condiciones contextuales que encuentran soportes legales y favorables para esta modalidad de educación superior las cuales se fortalecen cuando el gobierno nacional, mediante el Decreto No. 2667 de 1976, define y reglamenta las carreras tecnológicas.

En esta situación favorable aparece en escena la Universidad Cooperativa de Colombia, la cual “por acuerdo 149 del 7 de diciembre de 1972, el ICFES, concedió la Licencia de funcionamiento por dos años en las seccionales de Bucaramanga, Medellín, Barrancabermeja, a los programas formales en Educación, Sociología, Economía y Administración, dicho acuerdo fue adicionado por el número 20 del 14 de Febrero de 1973 en el sentido de conceder Licencia de Funcionamiento a los mismos programas pero en los niveles de Licenciatura y Profesional” UCC – PEI 2008

Ese mismo año se funda la Universidad Tecnológica del Chocó para solucionar el problema de falta de licenciados en el territorio chocono y rápidamente logra, expandir sus servicios a los 18 municipios del Chocó.

Con la reforma de la Educación Superior, Decreto 80 de 1980, se le da estatus de educación superior a la educación técnica y tecnológica. Esta decisión no estaba basada en la reconceptualización de las diferencias entre la modalidad técnica y tecnológica, sino que estuvo basada en la distribución porcentual entre las áreas científicas, técnicas, tecnológica y humanística. De nuevo, las exigencias del contexto se respaldan con otras exigencias de carácter legal.

Se encuentra también que “el Tecnológico de Antioquia, inició labores académicas en 1983. Esta Institución Universitaria tuvo sus orígenes en el Centro Educacional Femenino de Antioquia -CEFA-, el cual, en 1979, fue

20 Memorias: Cuarto Seminario sobre Calidad, Eficiencia y Equidad de la Educación Superior Colombiana. Formación Técnica y Tecnológica volúmenes I y II. ICFES 1991.

facultado para ofrecer programas de educación superior en la modalidad tecnológica. En ese año se compartía la sede y la estructura administrativa con los programas de educación media vocacional.” PEI

Las regiones reclaman atención, entre varias facultades se destaca el caso del Politécnico Jaime Isaza Cadavid que en “la década de los setentas fue importante para poner en marcha la política de descentralización académica. Fue entre 1973 y 1980 que se abrieron los centros regionales de Oriente en el municipio de Rionegro y Suroeste en Jericó, las Granjas Experimentales en el municipio de Marinilla y San Jerónimo. Ya en los ochentas entraron en funcionamiento los centros regionales de Urabá, en Apartadó, con las Tecnologías en Costos y Auditoría y Agroindustrial; y el del Nordeste en los municipios de Segovia y Amalfi”. PEF 2008

**Entre 1970 – 1990.** Desde las Facultades de Educación, cada universidad se comprometió con el surgimiento de propuestas y planteamientos conceptuales y proyectos de reestructuración a todos los niveles, claro está con amplias diferencias en cuanto a la prioridad que se les adjudicaba.

La Universidad Tecnológica del Chocó inició, en marzo de 1972, como Instituto Politécnico con 203 alumnos que se matricularon en estos 6 programas: Licenciatura en Idiomas, Matemáticas y Física, Ciencias Sociales y Económicas, Química y Biología, Psicopedagogía, Administración Educativa y Tecnología en Administración de Empresas.

En el caso de la UPB, tal y como se anotó en la categoría compromiso social, ya en la década del 80, el compromiso social de la Facultad se centra en las necesidades particulares de las comunidades, buscando configurar un sujeto particular a ellas. Esto conlleva a la realización de “diagnósticos de comunidad” y a “comprender la articulación entre las variables culturales del contexto”<sup>21</sup>.

En esta década surgen las Facultades de Educación de las siguientes instituciones: Fundación Universitaria Luís Amigó-FUNLAM, Corporación Universitaria Adventista-UNAC, Corporación Universitaria Lasallista- CUL, Universidad Católica de Oriente- UCO y de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Vale la pena anotar cómo la mayoría de estas Facultades se inaugura simultáneamente con la Institución, inician como programas bandera. Además, en el caso del Tecnológico de Antioquia, “el Acuerdo 181

21 Universidad Pontificia Bolivariana. Facultad de Educación – Proyecto Educativo, 2000.



de diciembre de 1982, emanado del ICFES, concedió licencia de funcionamiento a los programas de Tecnología en Educación Especial, Educación Preescolar y Educación Básica. El 14 de marzo de 1983, se iniciaron las clases de estos tres programas y sus desarrollos combinando la metodología presencial y a distancia”.

En 1981 se crea la Tecnología en Educación Física, posteriormente y según la ordenanza No. 8 de 1982 eleva al Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid a la categoría de institución tecnológica.

Para la segunda mitad de la década del 80, como exigencia contextual, surge la necesidad de dar solución a los graves problemas sociales tales como el sicariato, la compra de conciencias, narcotráfico, entre otros, debido a la abrupta desigualdad social, al desempleo, a la pobreza, a la falta de oportunidades entonces en instituciones como la FUNLAM se desarrollan programas para enfrentar estas condiciones, es el caso de su programa bandera Pedagogía Reeducativa que buscaba atender a población excluida y en riesgo.

Su reseña histórica narra como “en 1981, el Padre Hernando Maya Restrepo dio el primer paso para la conformación de la FUNLAM. Buscó apoyo y asesoría para obtener de la Asociación Colombiana de Universidades el reconocimiento de algún título por los cursos de Psicopedagogía. Dos años después presentó ante el ICFES la propuesta del Instituto Tecnológico Luis Amigó, con tres tecnologías. El 9 de noviembre de 1984 se otorgó la Personería Jurídica N° 17701 y el ICFES aprobó la iniciación de la Licenciatura en Pedagogía Reeducativa. Es así como en 1985 la FUNLAM inició sus actividades académicas como Institución de Educación Superior”.

**Entre 1990 – 2009.** Se identifican tendencias en los hallazgos iniciales referidas a que lo público, en las Facultades de Educación está muy reducido en ellas, dado que en los 90 ellas entraron, avaladas por el marco regulatorio en una imperiosa necesidad de sostenerse, en la noción de mercado.

Así se puede ver en algunos documentos institucionales, como se lee en la “visión: El Tecnológico de Antioquia en el 2012 será identificado como una Institución Universitaria, líder en el orden departamental, competitiva en el ámbito nacional, con proyección Internacional, reconocida por la excelencia académica y la calidad humana de sus integrantes para responder con eficiencia, eficacia, pertinencia y compromiso social a los requerimientos y necesidades de la sociedad en el marco de la interrelación empresa, institución educativa y comunidad.”

En los testimonios de entrevistas en la Corporación Universitaria Lasallista se lee el reconocimiento de un reto, “la dimensión socio política no está trabajada. A nosotros nos interesaría generar más proyectos a partir de esto; abrir esa estrechez que tienen los muchachos”.

En el caso de la FUNLAM, se resalta que “en 1992, y ante el incremento de la problemática del consumo y tráfico de drogas, inició la Especialización en Farmacodependencia, única en el país. Al año siguiente comenzaron los programas de Desarrollo Familiar y Administración de Empresas con énfasis en Economía Solidaria. En el año de 1995 se creó la Facultad de Educación, como unidad académica para reunir, organizacional y curricularmente, un grupo de profesiones o disciplinas relacionadas con la formación pedagógica. De ahí surgieron las licenciaturas en Educación Básica, con sus diferentes énfasis y Educación Preescolar. En ese año se dio inicio a las especializaciones en: Legislación de Familia y de Menores, Animación Sociocultural y Pedagogía Social, Docencia de las Ciencias Sociales y Gestión de Procesos Curriculares”.

En la segunda etapa del proyecto, es necesario profundizar en darle respuesta a interrogantes tales como ¿De qué manera las facultades de educación han venido recibiendo los diferentes llamados o contingencias del contexto, en buena parte provenientes de lo legal?, ¿Cuáles son las consecuencias de estas respuesta en un posible desvaneciendo en aspectos identitarios?, ¿Habrà conciencia de algunos síntomas de la no conciencia de dicha pérdida?

#### **2.4.2. Exigencias legales**

Las exigencias legales han marcado de manera significativa el compromiso social y las propuestas pedagógicas de las Facultades de Educación especialmente desde la década del 70, vale la pena aclarar que a continuación se destacarán algunas evidencias que emergen de los textos, sin embargo, este asunto será tratado en mayor detalle en la fase siguiente.

En cuanto a las exigencias legales, sobresalen la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 080 de 1980, la Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, ¿ Decreto 272 de 1998, decreto 804 de mayo de 1995 que reglamenta la educación para grupos étnicos, decreto 2566 de 2003, entre otros tantos.

Para el caso del Tecnológico de Antioquia de lee claramente cuando se afirma que



“las prácticas en la Licenciatura, al igual que los programas de educación, se fundamentan en la Ley 30 de 1992 que organiza el servicio público de la educación superior entendida como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral mediante la formación académica profesional. También tiene como base en su aspecto legal la Ley 115 de 1994, que proclama la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona. La educación debe, además, lograr el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la diferencia y en general a todos los derechos humanos, la comprensión crítica de la cultura, el acceso al conocimiento y la ciencia, la capacidad crítica, analítica y reflexiva y la formación en la práctica del trabajo, entre otros fines.

El Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos, expresa en el Artículo 35 del Capítulo V, que “en el desarrollo de una asignatura se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan la exposición, la observación, la experimentación, la práctica, el laboratorio”.

Al revisar la información se generan dos grandes inquietudes en torno a los efectos de los procesos vivenciados en las Facultades de Educación, específicamente a partir del decreto 272 de 1998, en especial, por ser estas facultades las que inician los procesos de acreditación y autoevaluación, así entonces, en primer lugar, es urgente resaltar las pocas evidencias halladas en la recolección de información en esta primera fase del proyecto de investigación, referentes a procesos sistemáticos de reflexión interinstitucional acerca de las experiencias autoevaluación y de acreditación de calidad y las maneras en que estas reflexiones han generado cambios o transformaciones en las propuestas de formación de maestros y en la actualización de los formadores de formadores.

¿Por qué algunas facultades de educación no presentan los programas acreditación de alta calidad?

¿De qué manera la acreditación previa, el registro calificado, acreditación de alta calidad está transformando la calidad de la educación superior en nuestras facultades?

¿De qué manera la acreditación previa, el registro calificado, acreditación de alta calidad está contribuyendo para ofrecer en nuestras facultades programas pertinentes a nuestros contextos?

¿Los procesos de acreditación y autoevaluación son tema obligado en las reuniones del Capítulo? ¿Somos mejores facultades de educación gracias a los procesos de autoevaluación y acreditación?

¿Qué sentido tienen los procesos de acreditación y autoevaluación en nuestras facultades

En segundo lugar, replantean interrogantes enfocados en los pocos efectos de estos procesos en la pertinencia de los programas que se ofrecen en nuestras facultades de educación

¿Hay un proceso formalizado de reflexión de lo ocurrido en nuestras facultades en estos últimos diez años?

¿Cuál es el efecto de nuestras voces, como facultades y como asociación, en las políticas públicas de educación?

¿De qué manera los procesos académicos e investigativos, realmente están mejorando la formación permanente de maestros?

### 2.4.3. Exigencias conceptuales

Con relación a las exigencias conceptuales es necesario aclarar que éstas van de la mano con los desarrollos de las ciencias auxiliares de la educación y de las directrices y discusiones académicas que se generan al interior de organizaciones internacionales, de entes nacionales y de grupos de investigación.

Estas exigencias conceptuales a veces establecen términos de moda como ciencias de la educación, currículo, competencias, excelencia que circulan en textos de diferentes formatos, sin que sean producto de discusiones de comunidades académicas que profundicen en ellos.

En la última década es común encontrar referencias al término competencias, y sólo después de casi once años se están construyendo acuerdos en el país sobre la conveniencia o no de su utilización en educación académica e integral.

Así “en documentos del Tecnológico de Antioquia, desde el inicio de las tecnologías en educación, ha dado gran importancia al proceso de práctica como uno de los aspectos fundamentales que facilitan el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y **competencias** que permiten el ejercicio



de las funciones pedagógicas de manera responsable y ética, de acuerdo con las necesidades de los diferentes contextos.”

Además, sólo por colocar un ejemplo, llama la atención sobre lo que entendemos en las Facultades de Educación por prácticas, ¿serán prácticas pedagógicas? ¿Qué implicaciones tiene hablar de prácticas educativas ó practicas didácticas?, así en el Tecnológico de Antioquia “actualmente el proceso de prácticas para la Licenciatura en Educación Básica se ha estructurado en 10 niveles: del I al VIII se realizan prácticas pedagógicas en las cuales se pretende desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación y la aplicación de didácticas específicas mediante la intervención que realizan directamente en las aulas de clase con niños y jóvenes en edades y procesos de formación acordes con el perfil de los practicantes.” Para seguir en nuestra reflexión, se enfatiza como para el caso que nos ocupa, se cambia no sólo el nombre sino pareciera que también se ve afectada la intencionalidad, por ello “en los niveles IX y X, los estudiantes realizan prácticas profesionales y con ellas la aplicación y confrontación en la realidad, de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación y la sistematización de dicha experiencia.” ¿Qué es una práctica profesional en un pregrado y en qué se diferencia del ejercicio del egresado?

Y en el caso de la Facultad de la Universidad Cooperativa de Colombia se reconocen otras exigencias conceptuales que se pueden identificar en su visión, en ésta se expresa “nuestra visión está fundamentada en principios y pilares que permiten mirar la Educación como un todo integral unido por sinergias: una educación problematizadora, educación para la creatividad, educación para la Solidaridad, el diálogo y la convivencia, acción para la participación y la construcción colectiva”. En ella se leen exigencias conceptuales centradas en lo que podrá llamarse formación integral, sin embargo no emerge el componente que dé cuenta de la dimensión religiosa o trascendente.

Mientras tanto en la UPB se propicia el diálogo entre razón y fe, entre ciencia, cultura y evangelio, de tal forma que se realice la “evangelización de la cultura” y la “culturización del evangelio”, elementos constitutivos del quehacer y de la presencia evangelizadora de la Universidad. Y su exigencia conceptual se centra en el **Humanismo Cristiano** que es asumido por la UPB como orientación básica y fundamental de toda la formación de las personas. Se destaca como en el año de 1999 constituye un hito importante debido a la acreditación de la Licenciatura en Etnoeducación en varias modalidades presencial en Medellín y semipresencial en Toribío (Cauca), Leticia (Amazonas), Puerto Asís (Putumayo ), siendo la única facultad en la que se

leen explícitamente respuestas a la diversidad étnica de Colombia según la información procesada para la investigación .

Actualmente la Facultad de Educación de la UPB presenta su propuesta pedagógica desde **la teoría de sistemas – Modelo cibernético** (de interconexiones con base en un piloto): se pretende que la formación de formadores se entienda desde el sistema educativo que configura procesos de conocimiento y **competencias** con base en tres criterios operativos: **autorreferencialidad, autorregulación y autopoiesis**. El enfoque sistémico obliga a hacer las conexiones, las religaciones necesarias entre los saberes y la realidad, entre las prácticas, en este caso, educativas y pedagógicas y la realidad y todo eso construye el saber propio del maestro y obviamente el perfil del maestro a formar.

En el Politécnico Jaime Isaza Cadavid se identifican exigencias conceptuales, inspiradas por la UNESCO, en su texto “La educación Encierra un Tesoro” y de allí los aprendizajes básicos que ayudan a reconocer como la preparación de los docentes requiere de un trabajo profundo en el contexto de concepciones respecto a la educación física, la pedagogía, el currículo, la relación enseñanza - aprendizaje, el poder, la autoridad.

En la Corporación Universitaria Lasallista, “según el pensamiento Educativo de la Salle la educación se convierte en la forma más expedita para la **promoción de la persona** y, en consecuencia, de la sociedad en la cual se inserta”.

Las exigencias conceptuales expuestas pueden organizarse, provisionalmente, por décadas:

1950 -1970: progreso, cobertura, universalización

1970: regionalización, descentramiento, instrucción, instrumentación, tecnología educativa.

1980: Saber Pedagógico (práctica pedagógica)

1990: La calidad, ésta es mirada bajo la eficacia del sistema educativo y la disminución de la deserción escolar. Se empieza a escuchar cada vez más el asunto de la conectividad- atención al cliente

2000: Gestión administrativa, calidad integral, autonomía, certificación, acreditación.

Se identifica una gran variedad de tendencias como puntos de encuentro en documentos rectores de la UNESCO, asociaciones nacionales



e internacionales y del Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, la diversidad de posturas teóricas, algunas eclécticas, hace parte de los ejes a profundizar en la segunda fase de la presente investigación.

## 2.5. Conclusiones

A continuación se plantean tres aspectos fundamentales que permiten identificar los principales hallazgos obtenidos en la primera fase de este proyecto de investigación, en primer lugar, el compromiso social y la relación con los trayectos identitarios institucionales; en segundo lugar, las propuestas pedagógicas y el perfil de maestros; y finalmente, la auto marginación del saber pedagógico y las exigencias contextuales, conceptuales y legales.

En relación con el compromiso social y los trayectos identitarios de las Facultades de Educación, se puede identificar como tendencia general una reconfiguración de las ideas y prácticas en torno a la responsabilidad social a partir de las reconversiones actuales de la sociedad industrial. En este sentido, se hace hegemónica la existencia de prácticas institucionales adaptadas a las exigencias de la sociedad del mercado, del conocimiento y del gerenciamiento.

Con respecto a las propuestas pedagógicas, emerge un cuestionamiento frente a los perfiles de formación que exponen cada una de las 12 facultades y lo poco visible de las comunidades intra e inter institucionales que evidenciarían una consolidación pedagógica y política de ASCOFADE. Así, en la actualidad la organización de docentes, como comunidad académica no es evidente, pareciera que se asiste a una especie de debilitamiento o trabajo insular, donde los maestros como sujetos de saber pedagógico se ven reducido a operarios técnicos del currículo.

Desde la auto marginación del saber pedagógico y las exigencias contextuales, conceptuales y legales, se puede afirmar que actualmente en las facultades de educación, existe una preocupación por cumplir con estándares propios de la sociedad globalizada del mercado, en los que se certifica la calidad de los procesos sin profundizar en los impactos formativos de éstos, pareciera un intento desesperado por continuar figurando en un mercado capitalista, a través de certificaciones del ICONTEC, del Certificado de Gestión de Calidad NTC - ISO 9001:2000 y NTCGP 1000:2004.

De esta manera, si el maestro no tiene la formación que lo autorice a reivindicar un lugar de generación de conocimientos, sino simplemente su

condición de reproductor y si eso es lo que se repite a partir de estas exigencias legales, lo que estamos viendo es la configuración de sujetos cada vez más subalternizados con serias dificultades a la hora de establecer un discurso alternativo a la formación técnico – instrumental del maestro.

A lo largo del segundo capítulo se han dejado planteadas conjeturas e interrogantes que han de profundizarse en las fases II y III del proyecto de investigación, sin embargo, otros cuestionamientos emergen durante la interpretación de la información, en las discusiones al interior del equipo de investigadores. Estos interrogantes son:

1. ¿Cuáles han sido las tensiones percibidas entre las Facultades de Educación, con carisma religioso, y las exigencias de orden legal, contextual o conceptual?
2. ¿Cuáles han sido las tensiones percibidas entre las facultades de educación, con carisma no religioso, y las exigencias de orden legal, contextual o conceptual?
3. ¿Cuáles tensiones son comunes?
2. ¿Qué vínculos se han generado entre las Facultades de Educación, con carisma religioso y las reformas en educación y las propuestas de los movimientos sociales?
3. ¿Cómo se lee la presencia de las exigencias legales en la configuración de las propuestas pedagógicas de cada Facultad?
4. ¿Qué perfil de maestro, se avizora desde la propuesta pedagógica propia y su respuesta ante las exigencias tanto legales como conceptuales y contextuales?
5. ¿Cómo pervive el compromiso social fundante ante sus adaptaciones y acomodos al devenir de nuevos conceptos?
6. ¿Cómo se interpretaron las coyunturas o las condiciones políticas vivenciadas en el momento naciente de cada Facultad de Educación?

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded



## Bibliografía

---

- BERIAN, Josetxo (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- CAMPO, Rafael y Restrepo, Mariluz, *La Educación en el Desarrollo Humano*, Pontificia Universidad Javeriana, Santa Fe de Bogotá, 1994
- CALVINO, Italo (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: TUSQUETS editores.
- DE TEZANOS, Araceli(1987). *Maestros, Artesanos Intelectuales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centró de Investigaciones - CIUP, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID, 211 P.
- DI FILIPPO, Josefina (2003). *La sociedad como representación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DÍAZ, Mario (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC
- DUCH, L. (1998) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- DURKHEIM, Emile (1998). *La división del trabajo social I*. Bogotá: Planeta Agostini: Obras maestras del pensamiento contemporáneo.
- ECHEVERRI, Jesús (2003). *El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación*. En: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- ECHEVERRI, Jesús y ZULUAGA, Olga (2003). *Campo intelectual de la educación y campo pedagógico*. En: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

- FLÓREZ, Rafael (1989). *Pedagogía y verdad*. Medellín: Secretaría de educación y cultura.
- FOUCAULT, Michel (1979). *La arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica-
- FULLAT, Octavi (1994). *Política de la educación. politeya – paideia*. Barcelona: Ediciones CEAC
- GADAMER, Hans – Georg (1996). *Verdad y método I y II. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GARCÍA, Luis (2004). *A propósito del cuestionamiento. ¿qué significa en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente eso de ser responsable de lo que hacemos?*. En: Revista Conversaciones Pedagógicas, N.4
- GARCÍA, Norbey (2004). *Facultad de Educación 50 años haciendo camino (1954 – 2004)*. Medellín: Universidad de Antioquia
- GARCÍA, Norbey (2004). *Facultad de educación. 50 años haciendo camino 1954 – 2004*. Medellín: Universidad de Antioquia..
- GIDDENS, Anthony (2004). *Consecuencias de la Modernidad*. Barcelona: Península
- GUSDORF Georges (1979). *La función docente*. En *¿Para qué los profesores?* Madrid: Ed. Cuadernos para el diálogo, S.A.
- HABERMAS, J. (2000). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus Humanidades
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa Vols. I y II*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, Jürgen (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. España: Editorial Paidós
- HABERMAS, Jürgen (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Humanidades



- HABERMAS, Jürgen (1996). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.
- HABERMAS, Jürgen (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Editorial Trotta.
- KLAUS, Andrés (2008). *Ensayos de Pedagogía Alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- LÓPEZ, Néstor (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina : una lectura a la luz del panorama social de la región*. Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- MANNHEIM, Karl (1957). *Ensayos de sociología de la cultura*. Madrid: Aguilar S.A. de Ediciones.
- MANNHEIM, Karl (1990). *El problema de una sociología del saber*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MARTÍNEZ, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos
- MARTÍNEZ, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- MEJÍA, Marco Raúl (2007). *Educación (es) en la (s) globalización (es)I. entre pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MEJÍA, Marco Raúl (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP
- MEJÍA, Marco Raúl (2007). *Educación (es) en la(s) globalización (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- MEJÍA, Marco Raúl J. planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional. Presentación en el panel sobre reformas educativas en América Latina en el XX de la CIEC Santiago de Chile Enero 8-14 de 2004.
- MOCKUS, Antanas y Otros (1997). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio

- MUÑOZ, Diego (2007). *Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol.5, N2.
- PARRA, Rodrigo (1998). *La calidad de la educación. universidad y cultura popular*. Bogotá: Editores Tercer Mundo
- PARRA, Rodrigo (1998). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Bogotá: Fundación FES
- FLOREZ O. Rafael ( 1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá. Mac Graw Hill.
- SALDARRIAGA, Oscar (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- SANEUGENIO, Amadeo, ESCONTRELA, Ramón (2000). El modelo crítico reflexivo y el modelo técnico. *Docencia Universitaria*, Vol 1, N° 1. SAD-PRO-UCV. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Octubre-Abril del 2000. p.29.
- SCHRIEWER, Jürgen, *Sistema mundial y redes de interacción: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*, en: Miguel Pereyra (compilación) *globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona. Editorial Pomares – Corredor, 1996.
- VASCO, Carlos (1999) *algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC
- VASCO, Eloisa (1999) *el saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC
- ZAPATA, Vladimir (1993). *Historia de la pedagogía*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de extensión y educación a distancia. Medellín, febrero de 1994. 145 páginas
- WEBER, Max (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ZULUAGA, Olga (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre.



# **El Compromiso Social Fundador y las Propuestas Pedagógicas Motivadas por las Exigencias Legales, Conceptuales y Contextuales en la Última Década de las Facultades de Educación Adscritas a Ascofade**

**Capítulo Antioquia- Chocó**

**Informe de Investigación**

**Fase 1**

**Docentes investigadores:**

Carmen Tulia Cano Álvarez	Universidad Católica de Oriente
Diego Alejandro Muñoz Gaviria	Universidad de San Buenaventura
Gélver Pérez Pulido	Corporación Universitaria Adventista
Jorge Iván Ríos Rivera	Universidad Pontificia Bolivariana
Juan Leonel Giraldo Salazar	Universidad de Antioquia
Julia Victoria Escobar Londoño	Corporación Universitaria Lasallista
Libia Elena Ramírez Robledo	Fundación Universitaria Luis Amigó

**Medellín, marzo de 2009**